

**NATÁLIA LUCINDA DE SOUSA SILVA**

**GESTÃO E LIDERANÇA DA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR NUMA SOCIEDADE EM CRISE  
Estudo de Caso das Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e  
Ensino Secundário da  
Região Autónoma da Madeira**

Orientador: Professor Doutor António Maria Veloso Bento

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

**NATÁLIA LUCINDA DE SOUSA SILVA**

**GESTÃO E LIDERANÇA DA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR NUMA SOCIEDADE EM CRISE**

**Estudo de Caso das Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e  
Ensino Secundário da Região  
Autónoma da Madeira**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do grau de Doutor Em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 25 de setembro de 2015, perante o júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 252/2015, de 3 de junho de 2015, com a seguinte composição:

**Presidente:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosa Serradas Duarte - ULHT

**Arguentes:** Prof. Doutor João Formosinho - Universidade do Minho

Prof. Doutor Fernando Diogo – IPP

**Vogais:** Prof. Doutor José Bernardino Duarte – ULHT  
Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa -  
ULHT

**Orientador:** Prof.<sup>ra</sup>. Doutor António Maria Veloso Bento –  
Univ. da Madeira

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Alcina Manuela de  
Oliveira Martins – ULP

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

*A sociedade muda e provoca novas expectativas em relação à escola. Mas a mudança é uma história sem fim (...).*

Perrenoud Ph. (2002)

## **Dedicatória**

Em especial ao meu marido, aos meus filhos e à minha mãe pelo apoio incondicional e incentivo para a realização do presente estudo.

## **Agradecimentos**

Um estudo desta natureza implicou uma longa caminhada, numa fase em que as experiências pessoais, familiares, profissionais e sociais se foram sucedendo e acumulando em quantidade e intensidade. Quero deixar aqui bem sublinhada a minha gratidão para com as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do presente estudo. Assim, fica registado o meu muito obrigada.

Ao Senhor Professor Doutor António Maria Velosa Bento, Orientador da presente Tese, um especial reconhecido e muito sincero agradecimento pela competência científica e grande disponibilidade no decurso da presente investigação.

Ao Senhor Professor Doutor António Teodoro pela confiança, pela disponibilidade e contributos científicos pertinentes na elaboração da presente investigação.

À Senhora Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela forma competente e exemplar como me encaminhou nas fases iniciais do projeto de investigação, pelo apoio, disponibilidade e encorajamento que demonstrou em relação ao desenvolvimento do presente estudo.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias por me ter aceitado, e me ter proporcionado as condições adequadas à realização da Tese de Doutoramento em Educação.

Agradeço ainda a colaboração científica e a força anímica que me foi dada pela Senhora Professora Doutora Margarida Saraiva e pelo Senhor Professor Doutor Nuno Fraga que sempre se disponibilizaram para colaborar nos momentos de angústia científica no trajeto desta caminhada.

À Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira pela autorização concedida, tornando possível a realização deste estudo. Um agradecimento especial ao Senhor Dr. Jorge Morgado pela sua colaboração na qualidade de Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e também pelos seus contributos na investigação empírica.

A todos os informantes-chave o meu agradecimento pela disponibilidade e competências manifestadas no decurso das entrevistas concedidas. Assim, vai um particular agradecimento ao Senhor Dr. Jorge Moreira, à Senhora Dra. Dina Jardim, à Senhora Dra. Gilberta Camacho, ao Senhor Dr. José Maria Carvalho e ao Senhor Dr. Delfim Lourenço.

A todos os Diretores/Presidentes e professores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira que participaram na investigação empírica deste estudo.

Aos colegas de doutoramento que me acompanharam durante este percurso académico, particularmente ao Professor Doutor Fernando Manuel, à Professora Doutora Manuela Pereira, ao Professor Doutor João Viveiros, e, ainda ao Mestre José Manuel Pinto e à Mestre Filipa Silva.

Finalmente, um agradecimento a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização do presente estudo que, de certa forma, encorajaram e acompanharam, solidariamente no decurso do seu desenvolvimento.

## **Resumo**

No presente estudo de investigação pretendeu-se fazer uma análise sobre a matéria da organização, gestão e liderança escolar dos Diretores/Presidentes das escolas do segundo e terceiros Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM). A análise visou desenvolver conhecimento através da investigação teórica e trabalho empírico, para o exercício da prática de gestão e liderança escolar, num momento em que a escola e a sociedade se debatem entre indefinições e conflitos, a fim de se reestruturarem e se adaptarem aos novos contextos de mudança, sem perderem o rumo na busca da melhoria da qualidade e eficácia pretendida.

Nesta investigação foi utilizada uma metodologia mista com aplicação de um inquérito a 504 professores e a realização de 19 entrevistas semiestruturadas (18 a Diretores/Presidentes das instituições escolares, e uma ao Diretor Regional da Administração Educativa).

Os resultados do estudo revelaram que: os professores continuam a preocupar-se com a transmissão dos valores fundamentais e alcance do sucesso educativo; que o estilo de liderança predominantemente adotado pelos Diretores/Presidentes das escolas da RAM (Região Autónoma da Madeira) é o estilo transformacional; que o exercício do gestor/líder obedece a um perfil enquadrado num modelo de Diretor/Presidente padrão com características bem determinadas.

**Palavras-chave:** Escola, Sociedade, Crise, Gestão e Liderança

## **Abstract**

In this research study we intended to perform an analysis on the subject of school organization, management and leadership of school Head teachers (Directors / Presidents) of the second and third cycles of elementary school and the secondary school in the “Autonomous Region of Madeira” “(Região Autónoma da Madeira)” (RAM). This study aims at improving the knowledge, through theoretical investigation and empirical work, of school management and leadership practices, at a time when school and society find themselves among uncertainty and conflicts, trying to restructure themselves e to adapt to new changing contexts, without losing their way in the search for better quality and efficiency.

In this investigation it was used a mixed methodology with the application of a questionnaire to 504 teachers and the performance of 19 semi structured interviews (18 to school Head teachers and one to the Regional Educational Administration Director).

The results of this study reveal that: the teachers are still worrying about the transmission of fundamental values and the reach of the educational success; the predominant style of leadership adopted by Head teacher in RAM (Região Autónoma da Madeira) is the “transformational” style; the manager/leader performance follows a pattern of well-defined characteristics.

**Key words:** School, Society, Crisis, Management and Leadership.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AFCP – Análise Factorial em Componentes Principais

CE – Conselho Executivo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF - Curso de Educação e Formação

D – Depoimento de professor

D.G. - Diário do Governo

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

DR - Diretor Regional

DT - Diretor de Turma

EA - Estudo Acompanhado

EB – Escola Básica

ECD- Estatuto da Carreira Docente

EE – Encarregados de Educação

NTL – *National Training Laboratory*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P1, P2, P3, P4, P5 – Presidente de Escola

PE - Pré-escolar

RAM – Região Autónoma da Madeira

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

# ÍNDICE

Introdução .....	25
Primeira Parte: Enquadramento Teórico .....	37
Capítulo I - Dos primórdios da gestão à gestão democrática .....	38
1. A evolução histórico-política dos contextos escolares.....	39
1.1. Primeira fase (1ª República 1911-1926) .....	39
1. 2. Segunda fase (Estado Novo, 1926/1933-1974).....	39
1.3. Terceira fase (O Estado Democrático - 3ª República) .....	40
2. Orgânica dos Liceus, princípios organizativos.....	41
3. O Gestor da Escola Pública Média: ponto de vista diacrónico .....	47
3.1. A relação de dependência e de interdependência.....	47
3.2. O processo de seleção e designação do Reitor/Diretor/Presidente.....	50
3.3. As funções dos Reitores /Diretores/Presidentes.....	53
Capítulo II - O Desenvolvimento Organizacional.....	58
1. O conceito de organização e o desenvolvimento organizacional da escola .....	59
2. Condições que deram origem à teoria do Desenvolvimento Organizacional.....	62
3. A teoria do Desenvolvimento Organizacional (D.O.).....	63
3.1. Conceito de Cultura Organizacional, Mudança e Desenvolvimento .....	69
3.2. Os Modelos de Desenvolvimento Organizacional (D.O.).....	74
3. 3. As Teorias e Paradigmas Organizacionais .....	76
3.4. A eficácia e a eficiência organizacional .....	79
3.5. A Escola e sua eficácia organizacional .....	80
Capítulo III - A Relação Escola e Sociedade .....	86
1. A relação Sociedade e Escola.....	87
2. A evolução social da Escola.....	94
2.1. As funções da Escola .....	97
2.2. O exercício da autoridade na escola.....	103
3. A importância da comunicação na relação pedagógica.....	105
Capítulo IV - A Gestão Escolar.....	113
1. A Gestão nas Instituições Escolares.....	114

2. Conceitos de gestão da qualidade.....	119
3. A gestão escolar .....	123
3.1. A gestão da desigualdade e da diferença: a nova identidade da escola.....	127
3.2. A gestão escolar - diferentes cenários.....	131
3.3. A gestão escolar: exigência de inovação.....	133
3.4. Gestão escolar - papel e funções do Diretor/Presidente.....	136
Capítulo V - A Liderança nas Instituições Escolares .....	143
1. Conceitos de Liderança .....	144
2. Teorias e Modelos da Liderança .....	151
3. Estilos de Liderança (Goleman, 2007).....	153
3.1. Estilos que geram ressonância .....	154
3.2. Estilos que geram Dissonância .....	156
4. Estilos de liderança Escolar: perspectiva de Bento e de outros autores.....	161
4.1. Estilo carismático (Weber) ou Transformacional (Bass, 1985; 1990).....	162
4.2. Estilo Transacional de Bernard Bass (1985), Avolio (1999) e Bento (2008) .....	162
4.3. Estilo Laisser - Faire .....	163
5. As funções do líder escolar .....	163
6. O perfil do líder escolar.....	165
7. A liderança em contexto de complexidade para a mudança.....	165
8. A melhoria das aprendizagens dos alunos.....	168
Segunda Parte: Enquadramento Empírico.....	171
Capítulo VI - Problemática e Metodologia .....	172
1. Problemática.....	173
1.1. Problema de investigação.....	176
1.2. Questões orientadoras para o estudo .....	177
1.2.1. Questões de partida para o estudo.....	177
1.3. Delimitação da Amostra.....	178
1.3.1. A Caracterização geográfica do Estudo .....	179
1.4. Objetivo geral de investigação .....	180
1.5. Objetivos específicos .....	180
2. Metodologia .....	181
2.1. Desenho metodológico.....	181
2.2. Construção dos instrumentos de trabalho: inquérito e entrevistas .....	184
2.3. O Inquérito e a Entrevistas: gestão escolar .....	186
2.3.1. Entrevistas: a liderança escolar .....	187

2.3.2. Recolha das amostras .....	188
2.3.2.1. A Recolha da amostra do inquérito sobre Gestão Escolar .....	188
2.3.2.2. A Recolha da amostra das Entrevistas sobre a Gestão Escolar.....	192
2.3.2.3. Recolha das entrevistas sobre a Liderança Escolar.....	194
2.4. Procedimentos para o Tratamento e a Análise dos Dados da Entrevista sobre a liderança	197
Capítulo VII - Os Resultados da interpretação dos dados .....	201
1. Interpretação dos dados dos Inquéritos aos Diretores/Presidentes e Professores - A Gestão Escolar.....	202
1.1. Inquérito: Estudo prévio em Excel.....	202
1.1.1. Questões Fechadas .....	202
1.1.2. Questões abertas do inquérito: categorias e subcategorias .....	209
1.2. Tratamento de dados do inquérito a partir do SPSS: .....	213
1.2.1. Modelo em estudo.....	213
1.2.2. Variáveis do estudo.....	214
1.3. Análise descritiva dos dados empíricos .....	214
1.3.1. A Caraterização da amostra .....	216
1.3.1.1 Meio .....	216
1.3.1.2.Distribuição Geográfica .....	217
1.3.1.3. Género.....	217
1.3.1.4.Idade.....	218
1.3.1.5. Tempo de serviço .....	218
1.3.1.6.Tempo de serviço absoluto .....	219
1.3.1.7.Habilitações.....	219
1.3.1.8. Cargos que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos) .....	220
1.4. Qualidade do serviço público de educação .....	222
1.4.1. Educação Pública:qualidade, promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar	222
1.4.2. Equidade social e igualdade de oportunidades Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades.....	224
1.4.3. Promoção de: boas condições de estudo, trabalho, realização e desenvolvimento pessoal e profissional .....	225
1.4.4. Direitos e deveres e manutenção da disciplina .....	226
1.4.5. Gestão eficiente dos recursos: critérios de natureza pedagógica e critérios de natureza administrativa.....	227
1.4.6. Estabilidade e transparência da gestão e administração escolar: meios de comunicação e informação .....	228

1.4.7. Participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa ..	229
1.4.8. Problemas da crise social visíveis na escola .....	230
1.4.9. Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar.....	231
1.5. O Diretor de Escola e o paradigma atual.....	231
1.6. Teste qui-quadrado.....	235
1.6.1. Qualidade do serviço público de educação, como promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar.....	235
1.6.1.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	235
1.6.1.2. Distribuição Geográfica .....	236
1.6.1.3. Idade.....	237
1.6.1.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	239
1.7. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades .....	241
1.7.1. Meio Urbano e Meio Rural .....	241
1.7.2. Distribuição Geográfica .....	242
1.8. Promoção das condições de estudo e de trabalho, de realização e desenvolvimento pessoal e profissional .....	243
1.8.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	243
1.8.2. Distribuição Geográfica .....	244
1.8.3. Idade.....	245
1.8.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	246
1.9. Respeito dos direitos e deveres e manutenção da disciplina .....	247
1.9.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	247
1.9.2. Distribuição Geográfica .....	249
1.9.3. Idade.....	250
1.9.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	252
1.10. Gestão eficiente dos recursos: critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa .....	253
1.10.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	253
1.10.2. Distribuição Geográfica .....	254
1.10.3. Idade.....	255
1.10.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	256
1.11. Transparência da gestão e administração escolar: meios de comunicação e informação ..	257
1.11.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	257
1.11.2. Distribuição Geográfica .....	258
1.11.3. Idade.....	259

1.11.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	260
1.12. Participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa .....	261
1.12.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	261
1.12.2. Distribuição Geográfica .....	262
1.12.3. Idade.....	263
1.12.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	264
1.13. Problemas da crise social visíveis na escola .....	265
1.13.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	265
1.13.2. Distribuição Geográfica .....	267
1.13.3. Idade.....	268
1.13.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	269
1.14. Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar .....	270
1.14.1. Meio Rural e Meio Urbano .....	270
1.14.2. Distribuição Geográfica .....	271
1.14.3. Idade.....	272
1.14.4. Tempo de Serviço Absoluto.....	273
1.15. Fator Distribuição Geográfica.....	275
1.15.1 Estatísticas descritivas por distribuição geográfica.....	275
1.15.2. Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo.....	276
1.15.2.1. Distribuição geográfica .....	276
1.15.3 Fator meio (urbano/rural).....	277
1.15.3.1.Estatísticas descritivas por meio urbano ou rural.....	277
1.15.3.1.1. Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo: meio rural ou urbano .....	278
1.15.4 Fator Idade .....	279
1.15.4.1 Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo: fator idade .....	280
1.15.5. Fator anos de serviço absoluto .....	281
1.15.5.1. Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo: anos de serviço absoluto .....	282
2. Análise inferencial dos dados empíricos .....	282
2.1.Cruzamentos.....	282
2.1.1. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades .....	283
2.1.2. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades .....	285
2.1.3. Boas condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional.....	286

2.1.4. Condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional .....	287
2.1.5. Manutenção da disciplina: direitos e deveres.....	289
2.1.6. Gestão dos recursos: critérios pedagógicos e administrativos .....	291
2.1.7. Comunicação e informação: estabilidade e transparência na gestão.....	293
2.1.8. Comunidade Educativa: participação.....	295
2.1.9. Problemas visíveis da crise social na escola .....	298
2.1.10. Género: medidas de carácter disciplinar .....	300
2.1.11. Idade: medidas de promoção do sucesso escolar .....	301
2.1.12. Medidas para melhorar a comunicação na escola .....	302
2.1.13. Tempo de serviço na escola: medidas de promoção do sucesso escolar.....	303
2.1.14. Tempo de serviço absoluto: medidas de promoção do sucesso escolar .....	304
2.1.15. Conflitos sociais na escola .....	305
2.1.16. Cargos que exerce na escola: medidas de promoção do sucesso escolar .....	306
2.1.17. Medidas de redução do abandono escolar.....	307
2.1.18. Medidas para melhorar as condições de estudo .....	310
2.1.19. Medidas para resolver a indisciplina.....	312
2.1.20. Medidas para melhorar a comunicação na escola .....	313
2.1.21. Medidas para incentivar a participação da comunidade.....	315
2.1.22. Conflitos sociais que identifica na escola .....	316
2.1.23. Outras funções que exerce na escola: medidas de promoção do sucesso escolar ....	317
2.1.24. Medidas de redução do abandono escolar.....	318
2.1.25. Medidas para melhorar as condições de estudo .....	320
2.1.26. Medidas de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina .....	321
2.1.27. Medidas para incentivar a participação da comunidade.....	322
3. Entrevistas Exploratórias aos Diretores/Presidentes .....	323
3.1. A Gestão Escolar.....	323
3.1.1. Resultados das entrevistas sobre a gestão escolar .....	323
3.2. A Liderança Escolar .....	327
3.2. 1. Dimensão Formação Académica e Tempo no exercício no cargo e idade.....	328
3.2. 2. Dimensão profissional: exercício do cargo .....	329
3.2. 3. O desenvolvimento de competências profissionais.....	331
3.2. 4. Dimensão familiar: grau de envolvimento no exercício do cargo .....	331
3.2. 5. Decisões no exercício do cargo: grau de motivação .....	333
3.2. 6. Dificuldades/ Constrangimentos .....	334

3.2. 7. Perceção sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional .....	336
3.2. 8. Desenvolvimento profissional: formação .....	336
3.2. 9. Desenvolvimento profissional: perfil do líder.....	338
3.2. 10. Desenvolvimento profissional: monitorização de necessidades .....	340
4. O Diretor/Presidente das Escolas da RAM e as Políticas Públicas Educativas. ....	341
4.1. Diretor/Presidente da escola face à tomada de decisão: políticas organizacionais .....	342
4.2. Estilos de liderança dos Diretores/Presidentes.....	344
4.2.1. Estilos de liderança do tipo transformacional .....	348
4.2.2. Estilos de Liderança do tipo Transaccional.....	349
5. O Diretor/Presidente e o sucesso educativo: qualidade e eficácia das Instituições Escolares.....	351
5.1. Operacionalização de recursos humanos e materiais .....	351
5.1.1. Sucesso educativo dos alunos: Recursos humanos .....	351
5.1.2. Sucesso educativo dos alunos: Recursos materiais: .....	352
5.1.3. A qualidade e eficácia da escola .....	352
5.1.4. A relação com o pessoal docente .....	353
5.1.5. A situação financeira da escola .....	354
5.1.6. A satisfação/insatisfação profissional .....	355
5.1.7. A realização pessoal e profissional .....	355
Conclusões .....	357
Referências Bibliográficas .....	380
Webgrafia.....	388
Bibliografia Geral.....	391
Apêndices .....	394
Apêndice I - Inquérito por questionário aplicado aos professores .....	395
Apêndice II - Numeração das escolas inquiridas .....	403
Apêndice III - Matriz do inquérito por questionário aplicado aos professores .....	404
Apêndice IV - Recolha das respostas das questões abertas do questionário .....	419
Apêndice V - Categorias e subcategorias das respostas às questões abertas.....	431
Apêndice VI - Guião da entrevista aos Diretores/Presidentes das escolas sobre a Gestão Escolar .....	445
Apêndice VII - Categorias e subcategorias da entrevista sobre a Gestão Escolar .....	447
Apêndice VIII - Guião/Entrevista ao Diretor Regional da Educação .....	451
Apêndice IX - Guião/Entrevista ao Diretor/Presidente da Escola dos Louros .....	456
Apêndice X - Guião/Entrevista ao Diretor/Presidente da Escola Jaime Moniz .....	461
Apêndice XI- Guião/Entrevista ao Diretor/Presidente da Escola de Machico.....	466
Apêndice XII- Guião/Entrevista ao Diretor/Presidente da Escola da Fajã da Ovelha .....	475



Apêndice XIII- Guião/Entrevista ao Diretor/Presidente da Escola Francisco Franco .....	482
Apêndice XIV - Categorias e subcategorias da entrevista sobre Liderança Escolar.....	488

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Alguns Diplomas Legais Referentes aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário Português, entre o ano de 1836 e o ano de 2013 .....	43
Tabela 2: Cronologia da evolução do Sistema Educativo - Seleção e designação do Reitor/ Diretor/Presidente de escola.....	52
Tabela 3- Quadro legal que define as atribuições e funções dos Reitores em 1914 e 1930-1933 ...	54
Tabela 4: Conceitos de Desenvolvimento Organizacional (DO) .....	65
Tabela 5: Caracterização dos sistemas orgânicos e mecânicos segundo Bennis (1969).....	68
Tabela 6: Características e condições internas das “escolas eficazes” .....	85
Tabela 7: Contributo de Deming (1989) para a gestão da qualidade - uma síntese .....	121
Tabela 8: Estilos de gestão.....	126
Tabela 9: Diferenças entre gestores e líderes de Fonseca e Carapeto (2005) adaptadas à escola .....	140
Tabela 10: As cinco práticas e os dez mandamentos de liderança .....	150
Tabela 11: Síntese dos estilos de liderança com base na Inteligência emocional .....	157
Tabela 12: Os processos de liderança mais utilizados pelos líderes para a concretização de objetivos .....	158
Tabela 13: Elementos indispensáveis ao exercício da liderança .....	168
Tabela 14: Inovações externas e na escola.....	170
Tabela 15: Indica os estabelecimentos de ensino do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da Fora da cidade do Funchal e o total de professores em exercício de funções nas respetivas escolas, no ano letivo 2008/2009 (fonte de dados: Secretaria Regional de Educação e Cultura . Direção Regional de administração Educativa da RAM) .....	189
Tabela 16: Indica os estabelecimentos de ensino do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário fora da cidade do Funchal e o total de professores em exercício de funções nas respetivas escolas, no ano letivo 2008/2009 (fonte de dados: Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional de administração Educativa da RAM) .....	191
Tabela 17: Escolas que responderam à entrevista (20) aplicada à Direção Executiva assim como a sua composição: pessoal diretivo, docente, não docente e discente .....	193
Tabela 18: A sua comunidade dá valor ao ranking da sua escola? .....	202
Tabela 19: Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção? ....	203
Tabela 20: Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo? O tempo de permanência na escola pareceu ser mais determinante) .....	203

Tabela 21: A escola inquirir os alunos sobre as razões da falta de sucesso? (Idade).....	204
Tabela 22: O professor utiliza a autoridade que tem? .....	205
Tabela 23: A direção da escola apoia a autoridade do professor? (tempo de serviço na escola) .....	205
Tabela 24: A escola pode organizar o calendário anual de forma individual? (Tempo de serviço absoluto) Parece, agora, pouco importante! .....	206
Tabela 25: A escola tem um sistema de comunicação eficiente? (tempo de serviço nesta escola)...	206
Tabela 26: A escola calendariza reuniões com a comunidade Local? (tempo de serviço nesta escola) .....	207
Tabela 27: A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos? (Tempo de serviço).....	207
Tabela 28: O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola? .....	208
Tabela 29: As Associações (de Pais, Encarregados de Educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola (tempo de serviço nesta escola)? .....	208
Tabela 30: Síntese do tratamento por categorias das questões abertas de cada grupo do inquérito..	210
Tabela 31: Estabelecimentos de ensino do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da Ilha da Madeira e o total de professores em exercício de funções nas respetivas escolas, no ano letivo 2008/2009 (fonte de dados: Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional de administração Educativa).....	215
Tabela 32: O meio .....	216
Tabela 33: Distribuição Geográfica .....	217
Tabela 34: Género .....	217
Tabela 35: Idade .....	218
Tabela 36: Tempo de serviço .....	218
Tabela 37: Tempo de serviço absoluto.....	219
Tabela 38: Habilitações.....	219
Tabela 39: Cargos que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos).....	220
Tabela 40: Tipo de cargos .....	221
Tabela 41: Cargos de chefia ou com intervenção nas decisões da escola .....	222
Tabela 42: Educação Pública: qualidade, promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar.	223
Tabela 43: Equidade social e igualdade de oportunidades Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades.....	224
Tabela 44: Promoção de: boas condições de estudo, trabalho, realização e desenvolvimento pessoal e profissional .....	225
Tabela 45: Direitos e deveres e manutenção da disciplina.....	226

Tabela 46: Gestão eficiente dos recursos: critérios de natureza pedagógica e critérios de natureza administrativa .....	227
Tabela 47: Estabilidade e transparência da gestão e administração escolar: meios de comunicação e informação.....	228
Tabela 48: Participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa.....	229
Tabela 49: Problemas da crise social visíveis na escola .....	230
Tabela 50: Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar .....	231
Tabela 51: Reformulação dos níveis de resposta .....	232
Tabela 52: O Diretor de Escola e o paradigma atual (Para cinco níveis de resposta) .....	233
Tabela 53: O Diretor de Escola e o paradigma atual. (Para três níveis de resposta).....	234
Tabela 54: Meio Rural e Meio Urbano .....	235
Tabela 55: Distribuição Geográfica .....	236
Tabela 56: Idade .....	237
Tabela 57: Tempo de Serviço Absoluto.....	239
Tabela 58: Meio Urbano e Meio Rural .....	241
Tabela 59: Distribuição Geográfica .....	242
Tabela 60: Meio Rural e Meio Urbano .....	243
Tabela 61: Distribuição Geográfica .....	244
Tabela 62: Idade .....	245
Tabela 63: Tempo de Serviço Absoluto.....	246
Tabela 64: Meio Rural e Meio Urbano .....	247
Tabela 65: Distribuição Geográfica .....	249
Tabela 66: Idade .....	250
Tabela 67: Tempo de Serviço Absoluto.....	252
Tabela 68: Meio Rural e Meio Urbano .....	253
Tabela 69: Distribuição Geográfica .....	254
Tabela 70: Idade .....	255
Tabela 71: Tempo de Serviço Absoluto.....	256
Tabela 72: Meio Rural e Meio Urbano .....	257
Tabela 73: Distribuição Geográfica .....	258
Tabela 74: Idade .....	259
Tabela 75: Tempo de Serviço Absoluto.....	260
Tabela 76: Meio Rural e Meio Urbano .....	261
Tabela 77: Distribuição Geográfica .....	262
Tabela 78: Idade .....	263
Tabela 79: Tempo de Serviço Absoluto.....	264

Tabela 80: Meio Rural e Meio Urbano .....	265
Tabela 81: Distribuição Geográfica .....	267
Tabela 82: Idade .....	268
Tabela 83: Tempo de Serviço Absoluto .....	269
Tabela 84: Meio Rural e Meio Urbano .....	270
Tabela 85: Distribuição Geográfica .....	271
Tabela 86: Idade .....	272
Tabela 87: Tempo de Serviço Absoluto .....	273
Tabela 88: Estatísticas descritivas por distribuição geográfica .....	275
Tabela 89: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator a distribuição geográfica .....	276
Tabela 90: Estatísticas descritivas por meio urbano ou rural .....	277
Tabela 91: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator o meio rural ou urbano .....	278
Tabela 92: Estatísticas descritivas por idade .....	279
Tabela 93: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator a idade .....	280
Tabela 94: Estatísticas descritivas por anos de serviço absoluto .....	281
Tabela 95: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator anos de serviço absoluto .....	282
Tabela 96: Tempo de serviço na Escola: promoção da equidade social e igualdade de oportunidades .....	283
Tabela 97: A Escola: promoção da equidade social e igualdade de oportunidades .....	285
Tabela 98: Tempo de serviço na escola: boas condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional .....	286
Tabela 99: Cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de Grupo: condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional .....	287
Tabela 100: Escola - condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional .....	288
Tabela 101: Direitos e deveres e manutenção da disciplina segundo o Conselho Pedagógico, a Assembleia/Comunidade Educativa/Conselho Geral Transitório .....	289
Tabela 102: Escola - direitos, deveres e manutenção da disciplina .....	290
Tabela 103: Gestão eficiente dos recursos (Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T)- critérios pedagógicos e administrativos .....	291
Tabela 104: Escola- critérios pedagógicos, administrativos nos limites de uma gestão eficiente de recursos .....	292

Tabela 105: Escola (meios de comunicação e informação): estabilidade, transparência de gestão e administração .....	293
Tabela 106: Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.: promoção, participação e iniciativa.....	295
Tabela 107: Escola: participação, promoção e iniciativa dos membros da comunidade educativa ..	296
Tabela 108: Escola - problemas visíveis da crise social .....	298
Tabela 109: Medidas de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina.....	300
Tabela 110: Medidas de promoção do sucesso escolar.....	301
Tabela 111: Medidas para melhorar a comunicação na escola .....	302
Tabela 112: Medidas de promoção do sucesso escolar.....	303
Tabela 113: Medidas de promoção do sucesso escolar.....	304
Tabela 114: Conflitos sociais que identifica na escola.....	305
Tabela 115: Medidas de promoção do sucesso escolar.....	306
Tabela 116: Profissionais que defendem medidas de redução do abandono escolar através do desenvolvimento de competências dos alunos .....	307
Tabela 117: Profissionais que defendem medidas de redução do abandono escolar através do investimento em cursos de Educação e Formação do interesse dos alunos .....	308
Tabela 118: Profissionais que defendem medidas de redução do abandono escolar através da criação cursos profissionais.....	309
Tabela 119: Profissionais que defendem como medida a criação de estudo.....	310
Tabela 120: Profissionais que exercem outros cargos e que defendem a criação e disponibilização da sala de estudo como medida para melhorar as aprendizagens dos alunos ...	311
Tabela 121: Profissionais que defendem a autoridade do professor como medida de prevenção da indisciplina .....	312
Tabela 122: Profissionais que defendem a disponibilização dos meios informáticos como medida para melhorar a comunicação na escola .....	313
Tabela 123: Profissionais com outros cargos que defendem a disponibilização dos meios informáticos como medida para melhorar a comunicação na escola .....	314
Tabela 124: Profissionais que defendem Medidas para incentivar a participação da comunidade...	315
Tabela 125: Profissionais, com função Diretor de Turma, que identificam conflitos sociais que identifica na escola.....	316
Tabela 126: Profissionais com outros cargos que defendem como medidas de promoção do sucesso escolar, a redução do número de alunos por turma .....	317
Tabela 127: Profissionais com funções na Direção da escola que defendem como medidas de redução do abandono escolar maior participação/ acompanhamento dos pais na vida da escola.....	318

Tabela 128: Profissionais com funções na Comunidade Educativa/C.G.T. que defende maior participação/ acompanhamento dos pais na vida da escola.....	319
Tabela 129: Profissionais com assento no Conselho Pedagógico que defendem a criação de salas de estudo como medida para melhorar as condições de estudo .....	320
Tabela 130: Profissionais que defendem as medidas com carácter disciplinar para atenuar a indisciplina.....	321
Tabela 131: Profissionais que defendem a criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar como medida de incentivo à participação da comunidade.....	322
Tabela 132: Dados da entrevista aplicada às direções executivas com resposta imediata, mas com importância na perceção global de escola .....	324
Tabela 133: Categorias e subcategorias com maior expressão na resposta à entrevista (síntese).....	326
Tabela 134: Contextualização e caracterização da amostra - Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e Diretores/Presidentes entrevistados .....	329
Tabela 135: O que pensam os Diretores/ Presidentes da RAM entrevistados sobre o seu estilo de Liderança.....	345

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Efeitos da Liderança escolar .....	160
Figura 2. Representação esquemática relacionada com a organização, gestão e liderança	
Escolar do Diretor/Presidente da Escola .....	175
Figura 3. Delimitação geográfica da ilha .....	179



## **Introdução**

Em Portugal, o sistema educativo tem sido alvo de frequentes mudanças devido a uma série de fatores económicos, culturais e sociais que obrigam as escolas a reestruturações sucessivas na orgânica que elegem para os seus contextos de ensino-aprendizagem.

A escola, na impossibilidade de suportar um estado anterior de princípios organizacionais de gestão e de liderança, é obrigada a implementar neste campo novas medidas, em detrimento das anteriores, para poder acompanhar e manter o sistema educativo em sintonia com a evolução social cultural e tecnológica, e em situação de uma economia fragilizada.

Estas instituições adotaram e continuam a adotar modelos normativos e comportamentos organizacionais, de gestão, de liderança e de valores num contexto de autonomia e administração, estandardizados a todo o universo dos estabelecimentos de educação de Ensino Básico e Secundário Nacional e Regional, que, embora com adaptações, as pode deixar mais indefesas nas suas dinâmicas.

Neste sentido, lembra Teodoro (2003) que o “campo de estudo das políticas de educação tem sido marcado por uma evidente ambiguidade, consequência, em grande medida, da diversidade de preocupações e de metodologias que o têm atravessado” (pp. 25-26), acrescido do enfoque na progressiva expansão da escola, a todos os grupos sociais e o alargamento da escolaridade básica obrigatória, que levou à “consolidação de novos modelos de organização escolar e de organização pedagógica, capazes de abranger um sempre crescente número de alunos (...). Essa massificação da educação coincide com uma mudança de forma da escola” (Teodoro, 2003, pp. 17-18).

Estes aspetos associados, às dinâmicas dos Diretores/Presidentes, constituíram realidades que despoletaram a curiosidade sobre como estes profissionais desenvolvem o exercício das suas práticas para contornarem e responderem, no presente, às sucessivas mudanças, de forma eficaz, e aos objetivos da escola. Apesar das grandes dificuldades com

que se depara a instituição escolar, não é impeditivo que, devido ao desenvolvimento tecnológico, cultural e à facilidade de acesso às novas tecnologias de informação, associados à necessidade de uma maior e melhor formação dos jovens para a garantia de um futuro estável, ela se torne o centro das atenções de todas as estruturas sociais.

Na sua organização e nos seus princípios, a escola adota novas medidas de ação, procedendo a transformações nas suas dinâmicas internas para se adequar às novas situações, evitando o choque entre a própria escola e o meio social, que vê nos seus alunos a sua reprodução e a sua coesão através do desenvolvimento das aprendizagens, do conhecimento e dos valores que os jovens vão adquirindo.

Esta caminhada tem repercussões ao nível dos seus Diretores/ Presidentes. Segundo Hargreaves & Fink (2007), “a busca de uma liderança bem sucedida e sustentável deve ser mais definida pela forma como os líderes são retidos nas instituições durante períodos mais longos, quando estão a realizar um bom trabalho” (p.112), porque acumulam «saberes» nas suas práticas diretivas que, sendo bem sucedidas, merecem ser contempladas na análise para a melhoria dos procedimentos a ter, em contexto de mudança.

Neste sentido, Hamel (2008) é da opinião que,

“o sistema da gestão moderna, que abrange uma variedade de análises - orçamentação do capital, gestão de projetos, compensações por desempenho, planeamento estratégico - entra na classe das grandes invenções da humanidade, ao mesmo nível do fogo, da escrita e da democracia” (p. 19).

Assim, as anteriores formas de gerir e liderar as escolas estão a ser postas de parte, já que as comunidades que as representam estão imersas em sociedades bem diferentes e mais exigentes. Os seus gestores ou diretores, mesmo que sejam experientes, necessitam de atualizar os seus conhecimentos, a fim de poderem executar, orientar e liderar melhor as suas funções no seu contexto da ação educativa e formativa.

Neste emergir de responsabilidades, o Diretor/Presidente escolar subentende, no seu modelo organizacional, a ordem do sistema a que se reporta e o cumprimento das normas, para acompanhar os comportamentos indicados à especificidade criteriosa das atividades individuais ou de equipa. Como afirma Alves (2007), “trata-se sempre de um

momento intenso de revelação da realidade, por desconexão entre as práticas e as suas representações” (p. 24).

Segundo os autores Nelson & Economy (2006), “a gestão eficaz consiste no aperfeiçoamento dos esforços da sua equipa para atingir um fim comum” (p. 13). Assim, a preocupação do Diretor/ Presidente estende-se à sua equipa, para melhor consecução dos objetivos previstos nas metas a atingir para o sucesso escolar dos alunos.

Os rituais da gestão e da liderança escolar têm vindo, na atualidade, a tomar novas formas de decisão e execução no quotidiano da escola, pelo que, a necessidade de uma busca de novas estratégias de ação é fundamental para responder à maior diversidade e complexidade da composição das comunidades escolares.

Assim, a adequação de novas formas de gestão e de liderança vão permitir à escola o cumprimento e a concretização de objetivos previstos no Projeto Educativo de Escola.

O avanço acelerado das tecnologias veio, por um lado, melhorar os resultados das estratégias organizacionais e das práticas de gestão e de liderança das diferentes estruturas hierárquicas da escola, embora, de acordo com Castells (2003), haja “um desajuste entre o nosso sobredesenvolvimento tecnológico e o nosso subdesenvolvimento social” (p. 487). Contudo, as estratégias fundamentais não deixaram de ser delineadas no topo das hierarquias escolares e postas depois em prática pelas estruturas hierárquicas de nível inferior.

A eficiência e a qualidade dos serviços, associadas à estruturação de planos, bem definidos e orientados, vão permitir atingir as metas educativas e sociais definidas pela escola e pela comunidade.

À luz destes conceitos e destes pressupostos teóricos, desenvolveu-se a presente investigação que incide mais especificamente sobre as práticas de organização, gestão e de liderança dos Diretores/Presidentes das Escolas do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM). Para o efeito, recorreu-se à perceção que os professores têm acerca da gestão e da liderança praticadas nas escolas, bem como ao testemunho das lógicas de ação dos Diretores/Presidentes acerca das suas representações no exercício dos seus cargos.

A presente investigação situa-se na confluência de diferentes domínios - Ciências da Educação, Sociologia, Psicologia, Economia e Gestão das Organizações - e tem como principal objetivo a análise das lógicas de ação dos Diretores/Presidentes das Escolas da RAM, ao nível da sua organização, gestão e da liderança escolar.

O desenvolvimento empírico deste estudo faz-se a partir da inventariação e da análise de recursos sobre a matéria da organização, gestão e liderança escolar, da interpretação das representações pessoais e estilos de liderança adotados pelos Diretores/Presidentes e da interpretação das suas dinâmicas de ação educativa. Não foram contemplados, na presente investigação, todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente os funcionários, pelo facto de constituírem um grupo, de certa forma, concorrente na influência dos resultados dos alunos, merecendo seguramente o desenvolvimento de um estudo de investigação ulterior.

A organização e o desenvolvimento da tese estão distribuídos por duas partes. A primeira parte tem cinco capítulos que sustentam perceções e reflexões de como a gestão e a liderança escolar evoluíram ao longo dos tempos e, o que dizem os críticos sobre essa matéria na atualidade. Na última parte do estudo, fez-se o encontro entre os pressupostos teóricos e as conclusões obtidas, a partir da análise e interpretação de dados resultantes das perceções finais dos professores e das representações dos Diretores/Presidentes participantes nesta investigação empírica. Assim, a tese desenvolve-se ao longo de sete capítulos que, em modo de síntese apresentam a seguinte estrutura:

O Capítulo I - *Dos primórdios da gestão à gestão democrática* - aborda a evolução histórico-política (no período compreendido entre o ano 1836 e o ano 2014), os contextos escolares no qual se podem percecionar princípios e práticas de gestão e liderança associados, as delimitações legais do campo de ação dos Reitores, Diretores e Presidentes durante este intervalo de tempo. Por isso, frequentemente referem-se os normativos como contextualização político-legal e temporal do desenvolvimento do sistema educativo, assim como alguns contextos que, de certa forma, contribuem para as políticas de ação nas escolas nas diferentes épocas. Neste capítulo, para o estudo dos pressupostos teóricos recorre-se a vários autores, nomeadamente Clímaco (1989), Cortesão (2000 a), Gomes (1997), Nóvoa & Santa Clara (2003), Pires (1987), Barroso (2005) Lemos & Silveira (1999), Torres (2013) Bourdieu & Passeron (1970), Castells (2003), no sentido

de completar o mosaico referencial da evolução histórica com os princípios organizativos, assim como a sucessão de acontecimentos que colocam, e caracterizam, o Reitor, o Diretor ou o Presidente como figura de topo da hierarquia escolar, de acordo com a evolução dos tempos.

Ao longo do capítulo analisam-se estruturas organizativas da escola, para contextualizar o tronco comum das dinâmicas diretivas do presente, de cada época, e que hoje são passado, mas que estão na base da evolução e aperfeiçoamento das exigências organizacionais, de gestão e liderança da instituição escolar do sistema educativo português.

O Capítulo II - *O Desenvolvimento Organizacional* - apresenta esta teoria como aquela que, pela sua dinâmica e pelas suas características, melhor se adequam à organização escolar dos novos tempos. Para além dos conceitos associados à teoria do Desenvolvimento Organizacional, explanam-se conceitos de cultura organizacional, modelos, eficácia e eficiência na instituição escolar. Neste capítulo, para o sustento teórico, centramo-nos em vários autores, nomeadamente Bilhim (2006), Canavarro (2000), Chiavenato (2004), Canário (2005), Magalhães & Stoer, (2002), Bolívar (2003), Brito (1998), Drucker (2003), Clímaco (1989), Torres (2007 e 2013), Schein (1990), Inácio (2008). Retém-se, neste capítulo, a importância da mudança planeada, do clima de escola, dos valores, da cultura da organização escolar, da eficiência e eficácia da gestão e da liderança que uma abertura ao meio e um estado de crise (social, cultural e especialmente económico) exigem no contexto de mudança.

O Capítulo III - *A relação Escola e Sociedade* - faz referência às relações e às dinâmicas que interagem a sociedade com a comunidade escolar. Numa sociedade aberta, e numa escola multicultural e massificada, a escola determina, e é determinada pelas relações de proximidade e contingências socioculturais. Com o avanço da globalização, a escola passa a deter novas competências e novas funções no que concerne às aprendizagens, apoio e orientação dos alunos numa perspetiva de formar cidadãos ativos e conscientes. Neste capítulo, para o estudo das relações Escola e Sociedade, recorreremos a vários autores, como Giddens (2004), Bourdieu & Passeron (1970), Cortesão (2000 b), Freire (1992 2006), Pinto (2000), Drucker (2003), Bolívar (2003), Cardoso (1995 2001), Cardoso, Campos & Vicente (2010), Dewey (2002), Clímaco (1989), Azevedo (2001 e

2004), Rascão (2008), Canário (2005), Nóvoa (2003), Silva, Ferreira, Marques, Diogo, Faria & Seabra (2007), Apple (1999), Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira (2005), Brito (1998), Teodoro (2003), Develey (1996), Thurler & Perrenoud (1994), Tedesco (1999 2000) e Delors (2005).

Tomámos em consideração aspetos diferentes das dinâmicas sociais e/ou escolares com impacto nos procedimentos dos Diretores/Presidentes em relação às suas políticas de ação nas instituições escolares, em relação à qualidade de aprendizagens, de educação e de desenvolvimento dos alunos na transição para a vida adulta. Assim, neste capítulo é valorizado o papel da escola na educação para a cidadania. Nesta relação de interdependência escola e sociedade, recorreu-se a Freire (1992 2006), quando diz, “uma das tarefas do educador (...) é o desvelar de possibilidades” (p.11), necessárias à condução de um fluxo de aprendizagens necessárias ao «crescimento» de qualquer indivíduo.

Deste modo, as novas dinâmicas escolares trazem novas responsabilidades, novos problemas e novos desafios da parte da sua gestão e das suas lideranças com um novo discurso, novas abordagens adaptados às finalidades e às práticas na instituição escolar.

No Capítulo IV - *A Gestão Escolar* - faz-se uma abordagem teórica sobre as exigências no exercício das práticas do Diretor /Presidente no âmbito da gestão escolar com interesse para o estudo contextual levantado no problema de investigação. Também se apresentam conceitos, com níveis de preocupações diferentes, acerca da instituição escolar e do sistema educativo que implicam uma gestão adequada a um desenvolvimento das dinâmicas internas da escola, de modo a dar resposta às solicitações do meio envolvente.

Focou-se, neste enquadramento teórico, a gestão da desigualdade e da diferença em busca de mais igualdade e mais qualidade institucional. Por isso, fez-se referência aos diferentes estilos de gestão (Rolo, 2008), às características e comportamento mais relevantes num gestor (Owen, 2006 2008), pertinentes à problematização e aspetos relevantes a considerar nos contextos em estudo, em prol do desenvolvimento das aprendizagens, dos resultados dos alunos e do combate à exclusão social.

Como as práticas da gestão escolar exigem ao gestor escolar características próprias, para responder às mudanças que vão ocorrendo e melhor se adequem à inovação pretendida, fez-se referência a premissas de orientação que mantêm a linha de conduta profissional destes atores, tendo em vista a melhoria do desempenho da organização e o

papel e funções dos Diretores /Presidentes. Assim, para este estudo recorreu-se ainda aos autores Saraiva & Teixeira (2009), Lima (2003), Vicente (2004), Preedy, Glatte, Levacic & Cols, (2006), Freire (1992 2006), Castells (2003), Magalhães & Stoer (2002), Giddens (2005), Tedesco (1999 2000), Bourdieu & Passeron (1970), Hamel, (2008), Ceitil (2006), Cardoso (1995 2001), Adair (1988), Cardoso, Campos, & Vicente, (2010), Barroso (2005), Nelson & Economy (2006), com a finalidade de contextualizar os pressupostos teóricos em estudo.

No Capítulo V - *A Liderança nas Instituições Escolares* - abordam-se alguns conceitos teóricos sobre a liderança, cuja essência evidencia a qualidade de um conjunto de aprendizagens desenvolvidas no percurso da vida e que se manifestam durante a condução das políticas organizacionais de uma instituição. Assim, a forma como o Diretor/Presidente da escola se move e responde aos objetivos definidos no seu projeto educativo, vai «enformar» esforços da comunidade educativa e influenciar as aprendizagens e os resultados dos alunos da instituição.

Os estilos de Liderança adotados pelos Diretores/ Presidentes dependem de vários fatores, internos ou externos à escola e que vão definir os contornos do exercício das suas práticas para fazer cumprir as necessidades da escola mediante as diretrizes emanadas dos serviços da Direção Regional e/ou Ministério da Educação. Dada a globalização e, em simultâneo, a crise económica que afeta o país, tornou-se imperativo ser capaz de desvelar respostas de adequação normativa e de necessidades contextuais, face às mudanças sociais que chegam à escola e a obrigam a mudar os seus modelos de orientação. Nos momentos de maior dificuldade, “todos os olhares se viram para o líder à procura de orientação emocional” (Goleman, 2007, p. 12). Foi atendendo à vertente emocional e à maior exigência da comunidade que se tornou pertinente a descrição dos estilos de liderança defendidos por Goleman (2007), que defende a ressonância e/ou dissonância que o líder cria em seu redor. Atendendo à delimitação geográfica da amostra à Região Autónoma da Madeira, também se enquadraram, neste estudo, os estilos de liderança mais frequentes na RAM, defendidos por Bento (2008), e outros autores, como sendo o estilo transformacional e transacional.

Neste capítulo ainda recorreremos às teorias e modelos da Liderança que estão na base dos mecanismos que movem os processos de liderança nas escolas. Abordámos as

funções do líder e o seu perfil defendido pelos Diretores/Presidentes, para melhor influenciarem as pessoas e os grupos na adequação de comportamentos e atitudes que potenciem a eficiência e a eficácia da escola. Fez-se, ainda, uma breve abordagem acerca da liderança em contexto de complexidade para a mudança, tendo em atenção que o mundo está a atravessar uma reorganização profunda numa paisagem global e em movimento. Neste sentido, e parafraseando Osório (2005), embora a sociedade tenha estado sempre em mutação, a mudança social é hoje muito mais acelerada, o que obriga a escola a adaptar-se às profundas mudanças que acompanham a humanidade à qual só uma liderança eficaz pode responder.

Tal como nos capítulos anteriores, também para o estudo dos pressupostos teóricos mencionados se recorreu a vários autores, como Kouzes & Posner, (2009), Mendonça & Bento (2010), Rolo (2008), Goleman, Boyatzis & Mckee (2007), Teixeira (1998), Afonso (2010), Bolívar (2003), Bolívar (2012), Carapeto & Fonseca (2006), Bento (2008 e 2010), Barracho (2012), Clímaco (1989), Druker (2003), Owen (2006 2008), Delors (2005), Hargreaves & Fink (2007), Fullan, ( 2003).

Na segunda parte do trabalho, que engloba dois capítulos, fez-se o enquadramento empírico da gestão e liderança escolar praticadas na RAM.

No Capítulo VI - *A Problemática e a Metodologia: percursos para obtenção de dados suscetíveis de interpretação e análise* - na metodologia, optamos pelo estudo de caso que constitui, nesta investigação, a configuração metodológica mais adequada, por trata-se de, por um lado, aprofundar o conhecimento sobre a gestão escolar e, por outro lado, conhecer os dispositivos do sistema educativo ligados à liderança. Neste estudo apresenta-se sucintamente a caracterização geográfica, por esta se delimitar à RAM e ainda, os campos contextuais de atuação dos Diretores/Presidentes que vão, de certo modo, particularizar alguns estilos de ação ao nível da gestão e liderança.

Neste capítulo apresenta-se a problemática, o problema de investigação, a amostra, a delimitação do estudo e as questões de partida que suscitaram o desenvolvimento da investigação.

No problema levantado, questionamos o posicionamento dos Diretores/Presidentes das escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário da RAM, em relação



à gestão e liderança que adotam para manterem, ou melhorarem, o equilíbrio e o controlo da qualidade e da eficácia da instituição escolar.

Como objetivo geral da investigação pretende-se analisar a gestão e a liderança dos Diretores/Presidentes nas diferentes dimensões dos contextos escolares do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e Ensino Secundários da RAM, a fim de poder contribuir com informação e conhecimentos para o desenvolvimento do exercício destas práticas.

Em relação à construção dos instrumentos de trabalho, adotados utilizámos numa primeira fase do estudo, o inquérito semiestruturado e uma entrevista orientados para a gestão escolar. Numa segunda fase, a título de complementaridade e de confirmação de inalterabilidade das dinâmicas diretivas praticadas nos contextos em estudo, utilizou-se entrevista orientada para a liderança. Na análise mantivemos esta ordem porque, embora os dois instrumentos se complementem e apresentem um discurso que discorre o mesmo enquadramento económico, político e social de influência, a sua aplicação verificou-se em momentos temporais diferentes.

No que concerne à recolha de dados obedeceu-se igualmente à respetiva ordem ou seja, à recolha da amostra do inquérito/entrevista sobre gestão escolar na primeira fase e à recolha da amostra da entrevista sobre a liderança escolar numa segunda fase.

O processo de investigação teve como ponto de partida a experiência profissional da própria doutoranda nesta área, apoiada na fundamentação teórica da pesquisa qualitativa que tem vindo a ser abordada. Neste capítulo teve particular ênfase a literatura baseada em Delors, (1996 2005), Tuckman (1994 2005) Giglione & Matalon (1997), Fortin (2003) e Bardin (1977 2009), Bogdan & Biklen (1970) e Flick (2009). Houve ainda referência a autores com interesse para a estruturação do estudo sobre a gestão e a liderança dos Diretores /Presidentes nas instituições escolares que, na atualidade, confrontados com momentos de dificuldade económica do país e das famílias, em mistura com a crise de valores que se vão enformando e chegam à escola através dos alunos, obrigam a mudanças de adequação ao nível da organização, gestão e influência exercida nas pessoas que integram a comunidade educativa das escolas. São estes momentos difíceis na escola na vida destes profissionais da educação que nos fazem pensar e procurar respostas que sirvam como elemento de discussão em torno das melhores soluções que se justaponham às necessidades da escola e dos alunos.

No Capítulo VII - *Os Resultados da interpretação dos dados* - faz-se a apresentação dos resultados, a sua análise e discussão. Deste modo, o capítulo incorpora três secções: Os Inquéritos por questionário aos Diretores/Presidentes e Professores – A Gestão Escolar; Entrevistas semi-diretivas aos Diretores/Presidentes – A Gestão Escolar; Entrevistas aos Diretores/Presidentes e Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa - A Liderança Escolar. Estas secções obedecem não só à tipologia de estudo como também a uma ordem temporal da aplicação dos instrumentos de trabalho. Assim, o tratamento e a análise dos dados relativos aos inquéritos e às entrevistas sobre a gestão escolar desenvolvem-se numa primeira fase e a análise das entrevistas sobre a liderança faz-se numa fase posterior.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, nas diferentes secções incorporam-se a apresentação dos resultados e a análise e discussão dos Inquéritos e das Entrevistas, nos eixos temáticos da Gestão e Liderança Escolar.

Nas três secções de investigação surgem, no percurso metodológico, dois momentos de (des)construção, acompanhados de leituras complementares ao método de investigação, com o objetivo de substanciar informação pertinente à análise dos resultados do tratamento de dados. A análise dos dados da presente investigação fez-se em duas categorias: a análise estatística e a análise de conteúdo. Apoiamo-nos em Quivy e Campenhoudt, (2008), quando referem que: “Os dados que constituirão o objeto de análise são as respostas/informações obtidas para cada indicador durante a observação. Estes dados apresentam os diferentes estados de uma variável” (p. 217).

Em relação à análise estatística, o autor defende que “técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da distribuição, bem como à relação entre variáveis ou entre modalidades de variáveis” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 217). Na análise de conteúdo, apoiamo-nos também na opinião destes autores, ao desvelar a importância da técnica da seguinte forma.

“(…) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...). Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (ou pelo menos, algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 227).

Em relação às três secções desenvolvidas ao longo deste capítulo, optou-se, num primeiro momento, na secção I, para o inquérito sobre a gestão escolar, por fazer um estudo prévio em excel a todas as questões fechadas, e para avaliar melhor a pertinência dos diferentes grupos de questões, assim como perceber, através da análise dos resultados, a atuação dos Diretores/Presidentes nas diferentes dimensões em estudo.

Nesta secção faz-se ainda uma abordagem à interpretação e análise qualitativa das questões abertas que compõem cada dimensão em estudo no inquérito. Estas questões permitem-nos obter o seu grau de envolvimento e emoção em relação ao quotidiano profissional, através das considerações tecidas pelos participantes no seu discurso. A este nível reuniram-se as unidades de análise do estudo e definiram-se categorias, subcategorias e frequências.

Para aprofundar o estudo, recorreu-se ao programa SPSS onde se transformaram os dados em informações importantes, com o intuito de encontrar uma melhor resposta para o problema deste projeto de investigação. Assim, definiram-se variáveis de caracterização e variáveis de estudo. No decurso do estudo estabeleceu-se a articulação entre estas variáveis e a sua relação com a gestão escolar e modos de atuação.

Na secção II, para complementar os dados do inquérito e ainda no âmbito da gestão escolar, recorreu-se à entrevista exploratória aos Diretores/Presidentes das escolas para obter uma perceção melhor do envolvimento destes em relação às dinâmicas da instituição escolar da sua incumbência, e ainda fazer o encontro de opiniões professores-diretores / presidentes.

Na secção III deste capítulo desenvolveu-se a interpretação e análise de dados relativos às entrevistas aplicadas aos Diretores/Presidentes e ao Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa sobre a Liderança Escolar, com o intuito de

percecionar o estilo de liderança que melhor define o Diretor /Presidente de cada escola da RAM, tendo em atenção os condicionamentos que a sociedade atravessa na atualidade e as limitações organizacionais de gestão e de liderança que daí advêm para a eficácia da escola e para os resultados dos alunos.

A norma utilizada foi a norma da *American Psychological Association* (APA), 2001, conforme recomendação das normas para elaboração e apresentação de teses de Doutoramento (aplicáveis às teses de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias homologadas em 2009.

No final da tese, apresentam-se as conclusões, com as respostas às questões de partida, com as linhas dos procedimentos seguidos, onde se incluem uma apresentação dos contributos para o conhecimento originado pela presente investigação e as recomendações que poderão contribuir para a realização de futuros estudos científicos no campo das Ciências da Educação.

## **Primeira Parte: Enquadramento Teórico**

## **Capítulo I - Dos primórdios da gestão à gestão democrática**

## **1. A evolução histórico-política dos contextos escolares**

No presente estudo faz-se uma síntese histórica sobre a orgânica da gestão escolar, de modo a perceber a evolução dos princípios e práticas profissionais, enformados pelos acontecimentos culturais, sociopolíticos e económicos, subjacentes à figura do gestor, Diretor das escolas, a partir da 1ª República até à atualidade.

### **1.1. Primeira fase (1ª República 1911-1926)**

No período antes de 1926 eram defendidas as virtudes da escolarização. A escola surgia como veículo de promoção e fator de mobilidade. Daí o entusiasmo com que levaram a cabo diferentes iniciativas culturais, como o programa ambicioso da Escola Primária e do Ensino Liceal. Também foram criadas escolas Normais e Escolas Normais Superiores.

Na 1ª República, mesmo que de forma utópica, vivia-se a aposta no discurso da dignificação do homem e na sua promoção moral e social, através da educação, manifestado em inúmeras situações. Por isso o “combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na educação, tornaram-se numa bandeira que uniu na atuação os republicanos” (Cortesão, 2000 b, p. 15).

Em 1911 surge a reforma do ensino primário, alterada em 1919, que permitia o acesso ao 2º ciclo do ensino liceal e às escolas normais com formação profissionalizante.

### **1. 2. Segunda fase (Estado Novo, 1926/1933-1974)**

No período do Estado Novo, conceitos de necessidade de alfabetização e cultura surgem como ideias perigosas, mesmo nocivas. Deste modo, “são glorificadas a ignorância, acompanhada da obediência, da limpeza, da ordem e da pontualidade, assim

como a poesia da pobreza e da vida rural, ao mesmo tempo que se aproveitam todas as oportunidades para procurar reduzir as aspirações de promoção social através da educação” (Cortesão, 2000 b, p. 67). Não são admitidos em escolas que habilitem para o exercício de funções públicas “candidatos que não deem garantia de cooperar nos fins superiores do Estado” (Decreto 317 – Maio de 1935). Em 1930 são criadas as escolas móveis.

De acordo com a Regulamentação do funcionamento dos Liceus Normais (Decreto 24. 676 de Novembro de 1934), em 1940 é feita a nomeação dos professores primários por via administrativa. Em 1942 são instituídos os exames de Estado para verificar as características dos professores consideradas convenientes. Quanto ao regime dos professores do ensino secundário, permanece sem grandes alterações: o exame de admissão funciona em regime de concurso.

Em 1947, no ensino secundário liceal, volta-se ao regime do curso geral de cinco anos, mais dois do curso complementar. A formação dos professores do ensino secundário é cada vez mais direcionada para os conteúdos, mais desligada da realidade, e cada vez mais seletiva do ponto de vista económico. O estágio só se realiza no Liceu Normal de Coimbra. (D.L. 36. 507 de Setembro de 1947).

### **1.3. Terceira fase (O Estado Democrático - 3ª República)**

Com o 25 de Abril de 1974 surge a democratização da sociedade portuguesa com fortes repercussões nas nossas escolas, provocando significativas mudanças ao nível da sua organização e “que se refletiram, de imediato, na alteração das funções diretivas e na forma da participação dos diferentes atores educativos na tomada de decisões da vida escolar” (Gomes, 1997, p. 99). O autor refere o início da “luta pelo poder em todos os sectores da sociedade, desde a estrutura do Estado até aos quartéis, passando, naturalmente pelas escolas” (Gomes, 1997, p. 111).

Assim, surgiram novas formas de gestão e direção em detrimento das implementadas na fase anterior pelos, até então, demitidos reitores, vice-reitores, diretores e subdiretores. Este período fica assinalado pela tentativa de implementação de um modelo de gestão democrática de inspiração autogestionária e de democracia direta. Segundo Gomes (1997),



“era evidente a inexistência de um projeto político e pedagógico para a escola e o poder estava nas assembleias das escolas, nos grupos informais que emergiram e nas alianças que se faziam e desfaziam. Elegeram-se comissões de gestão – constituídas por docentes, alunos e funcionários – de pendor autogestionário para dirigir a escola” (p. 114).

Assim se modifica, profundamente, a gestão das escolas do ensino preparatório e secundário que passam a ser dirigidas por um Conselho Diretivo, coadjuvado por um Conselho Pedagógico. “Estes conselhos são constituídos por professores eleitos pela Escola” (Cortesão, 2000b, p. 114).

## **2. Orgânica dos Liceus, princípios organizativos**

Na fase anterior a 1759, ano de expulsão dos jesuítas de Portugal, a educação estava sob a tutela da igreja. Os colégios da época, adaptados, de acordo com Nóvoa (2002), “foram concebidos como *lugar de ensino e meio moral*, enquadrando o conjunto da vida dos estudantes, protegendo-os do mundo e inculcando-lhes um *habitus social*” (p. 22). O liceu surge em França pela Lei de 1 de Maio de 1802, para substituir as “Escolas Centrais” da Convenção. Em Portugal, a organização e a institucionalização dos liceus surge em 1836 e estende-se até 1978, período fortemente marcado pelos modelos até então em vigor – os «colégios» e as «aulas». Em Portugal, “Braga como capital do distrito foi atribuído pelo Decreto de 17 de Novembro de 1936 um liceu (Nóvoa e Santa-Clara, 2003, p. 120). Este sofreu algumas crises, provenientes de conflitos internos e da subsequente intervenção do poder central, ao longo dos tempos, mas teve um papel de destaque no quotidiano da cidade. Contudo, os poderes locais e distritais bracarenses tiveram sempre uma atitude na defesa dos interesses do liceu Sá de Miranda (hoje, Escola Secundária Sá de Miranda) embora se reconheça que “A câmara, especialmente, tratou, por diversas vezes, o liceu mais como uma dependência do poder central do que como uma instituição relevante para a cidade.” (Nóvoa e Santa-Clara, 2003, p. 141).

De acordo com Nóvoa (2003, p. 26), “o final do Século XIX é um marco essencial na história do liceu”, cuja população escolar não ultrapassou os 4000 alunos. Na primeira

parte deste período, o “apuramento das formas organizativas, faz-se (...) numa tensão permanente entre modelos opostos, que acabam por coexistir graças a uma miscigenação de normas, estruturas e práticas” (Nóvoa, 2003, p. 25). Ainda neste intervalo de tempo concentraram-se no mesmo local as disciplinas avulsas que existiam desde a reforma pombalina” (Nóvoa e Santa Clara, 2003, p. 33), sem que houvesse qualquer coordenação de atividades professor-aluno. Apesar das grandes indecisões, neste período marcado por leis e diplomas que procuram reformar e regulamentar o ensino, houve um aumento no número de alunos liceais, estabilizando até aproximadamente 10000-12000 alunos/ano durante a I República.

No período entre 1895-1930, a reforma de Jaime Moniz veio introduzir alterações ao modelo anterior e que consiste na

“distribuição comum, consecutiva, paralela, por justaposição, gradual» das diferentes disciplinas, valorizando uma organização horizontal do currículo, baseada na ligação entre disciplinas e na coordenação do trabalho dos professores. Este modelo tinha como objetivo “reduzir à unidade, no espírito do aluno, a variedade forçosa das matérias de ensino.” (Moniz, (1918), in Nóvoa, 2003, pp. 36).

Este modelo, segundo o autor, ficou conhecido por «regime de Classes».

Num segundo momento, surge “o período de consolidação do *liceu real*, que se prolonga com avanços e recuos até aos anos 1930” (Nóvoa 2003, p. 26). O número de alunos subiu até cerca de 20000 (Reforma de Pires de Lima, 1947).

Num terceiro momento, que decorre entre 1930-1970, assiste-se a uma regular expansão que, após a reforma de Pires de Lima, em 1947, atinge “o valor de 46000 em 1960 e de 123 000, no último ano do Estado Novo, sem o ensino preparatório, entretanto criado” (Nóvoa e Santa Clara, 2003, p. 26).

No ano 1978, surge com o DL nº 80/78 de 27 de Abril uma nova designação para os termos Liceu e Escola Industrial e Comercial – Escola Secundária. Nesta fase, a educação foi usada para ajudar a definir novos princípios organizativos para a reprodução social. Neste sentido, Stoer, (1986) lembra que:

“com a queda do regime político antidemocrático, as contestações refletiram-se não só ao nível da participação, mas também ao nível do controlo administrativo e do poder nas escolas. Assim, surgiram novas formas de gestão e direção em detrimento das implementadas na fase anterior pelos, até então demitidos reitores vice-reitores, diretores e subdiretores” (p. 61).

Lembra-se que algumas designações remontam um passado mais longínquo, como “a designação de ensino secundário [que] terá sido Condorcet a popularizar nos textos de 1791-1792, ainda que com um sentido diferente daquele que nos é familiar” (Nóvoa e Santa-Clara, 2002, p. 17).

Assim, surge um novo diploma, o DL nº 221/74, de 27 de Maio, normativo de carácter provisório, que estipula que a direção é confiada pelo Ministério da Educação e Cultura às comissões democraticamente eleitas ou a eleger. Após o 25 de Abril de 1974, reconhece-se a experiência de gestão participada nas escolas e legitimam-se as iniciativas que, nas escolas, os atores educativos já tinham desencadeado ou que viriam a desencadear no domínio da respetiva gestão. O nº 1 do artº 114 refere que as competências eram atribuídas à comissão de gestão e não ao seu Presidente, que não dispunha de qualquer função, além da representação da escola.

Logo após o 25 de Abril de 1974, deixa de haver o exame de Estado para a profissionalização no ensino secundário. Houve mudanças significativas ao nível das funções diretivas e da participação nas escolas, na sequência lógica do reajustamento político, social e cultural da sociedade portuguesa.

Em síntese, apresentam-se na tabela 1 alguns princípios legais que regulamentaram a Escola Básica e Secundária Portuguesa, entre o ano de 1836 e o ano de 2013.

Tabela 1: Alguns Diplomas Legais Referentes aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário Português, entre o ano de 1836 e o ano de 2013.

<b>Data</b>	<b>Suportes Legais</b>	<b>Promulgação</b>	<b>Dimensões da Legislação</b>
1836	Decreto de 17 de Novembro D.G. nº 275, de 19 Novembro	Passos Manuel	Plano dos Liceus Nacionais

<b>Data</b>	<b>Suportes Legais</b>	<b>Promulgação</b>	<b>Dimensões da Legislação</b>	
1894	Decreto de 22 Dezembro D.G. nº 292, de 24 de Dezembro	Jaime Moniz	Reforma da Instrução Secundária	
1895	Decreto de 18 de Abril D.G. nº 88, de 22 de Abril Decreto 14 de Agosto D.G. nº 183 de 17 de Agosto	Jaime Moniz	Regulamento parcial para a execução dos artº 26º e 30º do Decreto de 22 de Dez 1894 Regulamento Geral do Ensino Secundário	
1896	Carta Lei de 28 de Maio D.G. nº 125, de 5 de Junho	Jaime Moniz	Reorganização da instrução Secundária	
1947	Decretos de 17 Setembro D.G. nº 1, de 17 Setembro	Pires Lima	Reforma do Ensino Liceal, seguida de novo Estatuto do Ensino Liceal. Nota: este estatuto é sucessivamente alterado em 1949, 1950, 1952 e 1958	
1967	Decreto -Lei de 2 de Janeiro D.G. nº 1, de 2 Janeiro	Galvão Teles	Reforma que institui o ciclo preparatório do ensino secundário	
1973	Lei de 14 de Julho D.G. nº 73, de 25 Julho.	Veiga Simão	Lei que aprova as Bases para uma reforma do Sistema Educativo	
1974	Decreto - Lei nº 221 de 27 de Maio	Eduardo Henrique da Silva Correia	Cria “as comissões de gestão democraticamente eleitas”	
1974	Despacho 10 de 24 de Julho  Decreto -Lei nº 735-A/74 de 24 de Julho	Vitorino Magalhães Godinho  Vitorino Magalhães Godinho	Homologação das comissões de gestão já eleitas (confere estatuto de comissões provisórias)  Criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos de ensino preparatório e secundário	Setores implicados no processo educativo: associações de estudantes, associação. de pais e encarregados de educação

<b>Data</b>	<b>Suportes Legais</b>	<b>Promulgação</b>	<b>Dimensões da Legislação</b>	
1976	Despacho 85 de 28 de Dezembro	Mário Augusto Sottomayor Leal Cardia	Os responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário: Conselho Diretivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	Implementação de formas organizativas para a dinamização da vida escolar
1977	Decreto - Lei 769-A de 23 de Outubro  Portaria de 4 de Novembro	Mário Augusto Sottomayor Leal Cardia	Regulamenta o funcionamento do Conselho Diretivo: fixa um conjunto de atribuições e competências colegiais e individuais	Atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar Redefine o perfil de estrutura de gestão democrática
1986	Decreto - Lei nº 212-B/ 86 de 31 de Julho	João de Deus Rogado Salvador Pinheiro	Revoga um conjunto de diplomas anteriores, e regulamenta o funcionamento do Conselho pedagógico	
1986	Lei de Bases do Sistema educativo: Lei nº 46/86	João de Deus Rogado Salvador Pinheiro	Estabelece o quadro Geral do Sistema Educativo	A administração Geral do Sistema é atribuída a um único ministério... O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local
1998	Decreto - Lei nº 115/98, de 4 de Maio	Eduardo Carrega Marçal Grilo	Aprova o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	
1999	Alterado pelo Decreto - Lei nº 24/99 de 22 de Abril	Eduardo Carrega Marçal Grilo	Alteração/reajustamento do 115-A/98	
2008	Decreto - Lei nº 75/2008	Ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues	Novo Regime de Autonomia. Constituição do Conselho Geral. Figura do Diretor com plenos poderes administrativos e pedagógicos.	

Fonte: Adaptado de Santa-Clara in Nóvoa e Santa-Clara 2003, pp. 34-35) e dos Suportes Legais Nacionais (cf).

Um fator relevante, nas últimas décadas, foi a generalização do acesso à escola devido ao alargamento da escolaridade básica obrigatória. Com a publicação, em 1986 em Portugal, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* são consignados o direito à educação e à cultura para todas as crianças. Conforme o diploma,

“é alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória, garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população.”

Assim, as instituições escolares tiveram de desenhar consensos quanto às medidas de desenvolvimento da educação. Esta Lei foi atualizada através do suporte legal, a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, onde são dados passos significativos para reparar problemas estruturais do Sistema Educativo e para ultrapassar atrasos e sufocação que remontam ao passado.

No que concerne à Região Autónoma da Madeira, foi adotado o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

O presente normativo singulariza a especificidade do funcionamento educativo no âmbito da gestão, administração e liderança das escolas da RAM, baseado nos princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária, numa perspetiva de valorização da escola pública e dos seus atores. Este diploma determina que:

“o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, implementado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, constituiu um passo importante na valorização de cada escola num reforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo e num reconhecimento por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação.”

Neste quadro, define-se o Conselho da Comunidade Educativa como órgão de Direção da Escola responsável pela definição da sua política, privilegiando-se a sua participação na tomada de decisão e assegurando-se que:

“o órgão executivo toma posse e executa as políticas educativas por este delineadas. Estabelece-se, também, (...) que o conselho executivo, evolução da direção executiva do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, é o órgão de gestão da escola, composto por três ou cinco elementos, consoante o número de alunos do estabelecimento de ensino ou nível de ensino, numa perspetiva de reforço da estrutura executiva. É neste quadro de descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas, numa perspetiva de decidir «com e não sobre», que se sublinham os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica”.

De acordo com a evolução dos princípios legais que regem as mudanças sociais e políticas ao longo dos tempos, verificamos que o processo de operacionalização da gestão e liderança das escolas foi alvo de inúmeras alterações, sujeito a conflitos sociais e debates ideológicos que tiveram forte impacto na adequação de políticas públicas educativas, mais em consonância com a modernização da sociedade e do próprio Estado.

### **3. O Gestor da Escola Pública Média: ponto de vista diacrónico**

#### **3.1. A relação de dependência e de interdependência**

Durante muito tempo, os gestores das escolas seguiram um modelo em que eram preponderantes as qualidades pessoais e a experiência acumulada. Assim, ao bom professor-gestor bastavam traços de personalidade, capacidade organizativa e disponibilidade. Segundo Clímaco (1988), “a prática de alguns cursos de curta duração asseguravam-lhe o domínio do quadro legal, os rudimentos básicos da gestão financeira, a organização administrativa. O bom senso ajudava a resolver pequenos conflitos” (p. 18). Toda a formação/informação era então de caráter normativo e prescritivo, e tinha em vista assegurar um correto funcionamento das instituições dentro do sistema: ordem e certeza.

Porém, as grandes mudanças ao nível dos vários contextos sociais, culturais e políticos que a escola tem vindo a experimentar têm proporcionado a procura pela diferença, nos diferentes pontos do globo, onde a educação se destacou como uma possibilidade para a igualdade de oportunidades.

Em Portugal houve, também, ao longo dos tempos a necessidade da criação de uma consciencialização da importância do sistema organizativo das escolas, como fator de monitorização da qualidade da educação. Segundo Torres (2013),

“nas últimas duas décadas, o modelo de gestão escolar constituiu uma das traves-mestras das reformas educativas, a par do desenvolvimento de modelos de avaliação (das escolas, dos professores, dos alunos), ambas as preocupações, aliás, profundamente articuladas com o paradigma de gestão neoliberal que tem marcado nos últimos anos a agenda educativa” (p. 54).

O atual modelo organizativo da escola induz a uma dinâmica interna da instituição onde se promove a qualidade de ensino, pelo que, a gestão da escola tem vindo a ganhar novos contornos na sua atmosfera de ação, ao nível da construção de dispositivos adaptados aos contextos ao nível dos modos de ser e de fazer, construídos nas próprias escolas pela comunidade educativa, e que ultrapassam e estão para além das suas orientações normativas e estruturais, que enformam as lógicas de operacionalização organizacional da instituição escolar. Deste modo, de acordo com Torres (2013), ressalta a ideia de que “os problemas educacionais resultantes da tão propalada *crise da escola*, se podem resolver ou minimizar por via da implementação de um modelo eficaz de gestão escolar” (p. 54). Segundo a autora, ensaiaram-se

“figurinos em substituição dos Conselhos Diretivos, órgão colegial instituído desde 1975, cujas mudanças de designação (Diretor executivo, em 1991; Conselho Executivo em 1998; Diretor em 2008), foram acompanhadas por alterações na sua composição, competências e modos de funcionamento (...) equipas democraticamente eleitas constituiu um princípio estruturante do modelo de «gestão democrática»” (Torres, 20013, p. 54).

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, com um modelo organizativo centrado na figura do Diretor, veio instituir novas dinâmicas de gestão, com novas lógicas de regulação da educação em Portugal.

As estruturas de gestão funcionam com subsistemas que correspondem e se articulam no processo de gestão: como e quando se definem objetivos da ação educativa; quem os faz; como e quando se planifica; quando se implementa; quem controla e avalia esses mesmos objetivos. Porém, muitas das atitudes e decisões vividas hoje nas escolas já



têm um passado longínquo e, pontualmente, mesmo que desadequados, emergem como recurso intencional da resolução de problemas internos da instituição.

Todavia, se os atores forem esclarecidos, ativos, comunicarem entre eles e, assumirem individualmente e em grupo as suas responsabilidades sociais, se os meios de comunicação forem adequados e todos os atores da escola construírem o seu próprio ideário numa cultura de experiência

“não existe nada que não possa ser mudado pela ação coletiva, consciente e intencional, munida de informação e apoiada pela legitimidade, se as pessoas forem esclarecidas, ativas e se comunicarem em todo o mundo (se os meios de comunicação se tornarem os mensageiros, e não a mensagem ( ...), se a cultura for reconstruída a partir da experiência, se considerarmos entreadada geracional (...)” (Castells, 2003, p. 487).

Ainda em relação à gestão, sublinha-se a importância da organização no processo de decisão (distribuição do poder), relações de autoridade entre os diferentes responsáveis de direção de escola, de como foram assumidas as funções de liderança, quais as regras e objetivos explícitos ou que permanecem implícitos, e quais as dependências que se estabelecem entre os serviços centrais e regionais. Lembra Torres, (2013) que

“o novo modelo de governo das escolas públicas, assente em lideranças unipessoais centradas na figura do Diretor de escola/agrupamento, tem vindo a acentuar algumas tensões nas dinâmicas escolares. Ao erigir o Diretor como o «rosto», o «primeiro responsável» pelo funcionamento da instituição, pressionando-o à conformidade burocrático- política por via da «prestação de contas» o paradigma de gestão imposto tende a colidir com as lógicas pedagógicas, corporativas e profissionais do espaço escolar, fazendo emergir com mais força e expressividade as singularidades de cada escola” (p. 58).

Perante a atual conjuntura política, o Presidente/Diretor desenvolve mecanismos de gestão e organização, adaptações contextualizadas e enformadas pela autonomia de que dispõem para o efeito subentendendo nas suas dinâmicas a incumbência de competências exclusivas da escola e a cultura que ela pretende transmitir. Este órgão é quem acompanha criteriosamente a seleção de atividades perspetivadas num conjunto de objetivos que correspondam às intenções pedagógicas e culturais visadas/ pretendidas pela instituição e pela comunidade escolar.

### **3.2. O processo de seleção e designação do Reitor/Diretor/Presidente**

Ao longo dos tempos, houve sempre o recurso a iniciativas legais no processo de seleção, eleição e designação do Diretor de escola, exercício colegial ou unipessoal de cargos de gestão, mesmo que definindo perspetivas políticas e organizacionais distintas. Neste sentido, Nóvoa & Santa-Clara (2003) referem quatro modelos, que se reportam ao período que medeia o ano 1836 até ao ano 1974. Concretizando,

“1836-1894 - Em 1836 é estabelecido que o reitor seja o decano do liceu; (...) em 1884, a figura do «professor mais antigo» (...); a partir de 1860, o reitor é designado «como chefe do liceu» com funções na presidência de um conselho, (...) mais tarde de administração do liceu;

1894-1910 – (...) o reitor é considerado efetivamente «chefe do liceu», sendo nomeado pelo governo de entre os professores do ensino secundário, estranhos ao corpo docente da escola, ou de entre as pessoas que não sejam professores, desde que habilitadas com curso superior(...). O poder do reitor é, então, bastante reforçado e centralizado (...) registe-se a novidade da criação de órgãos de gestão intermédia, em particular o diretor de classe, com função de coordenação do ensino;

1910-1928 - Após a implantação da República, todos os reitores são demitidos, sendo substituídos por um professor efetivo do próprio liceu, eleito pelo conselho de escola (que continua a ser constituído só por professores). Esta decisão, que começou por ser provisória, foi regulamentada em 1917, ficando estabelecido que os reitores tinham um mandato de quatro anos, podendo ser reeleitos (...);

1928-1974 – Os reitores, a partir de 1928, passam a ser nomeados, por livre escolha do governo, de entre os professores efetivos do ensino secundário oficial. O conselho escolar vê as suas funções reduzidas ao domínio pedagógico e, mesmo assim, com funções essencialmente consultivas” (p. 52).

O processo de seleção e designação do diretor da escola não se tem mantido regular ao longo dos tempos. Como afirma Barroso (1995), citado por Nóvoa & Santa Clara (2003),

“a evolução do modelo de gestão escolar em Portugal tem oscilado ao longo de dois eixos: entre uma conceção burocrática, que mobiliza uma racionalidade administrativa, e uma conceção corporativa, que valoriza a satisfação de interesses profissionais; entre uma dimensão prática, centrada no trabalho docente e pedagógico, e uma dimensão axiológica, baseada nos fins e nos valores educativos” (p. 53).

Em 1989, a escolha dos responsáveis da direção teve em conta “um perfil de «líder eficaz» construído a partir das qualidades que se identificaram como comuns a indivíduos considerados eficazes, tendo em consideração a combinação desses traços de personalidade com certas características dos grupos e em situações específicas” (Clímaco, 1989, p. 24). Nesta altura, também era relevante a capacidade do respetivo líder em articular as várias componentes indicadas à concretização dos objetivos educacionais da época. Ainda segundo o mesmo autor, “os responsáveis da Direção, como «líderes de líderes» deveriam assegurar e coordenar a realização das diferentes atividades e tarefas e simultaneamente o crescimento ou desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos que integram os diferentes grupos na escola” (Clímaco, 1989, p. 24).

Na tabela 2 sintetizam-se os dados referentes a essa seleção e à forma de designação do responsável máximo.

Tabela 2: Cronologia da evolução do Sistema Educativo - Seleção e designação do Reitor/Diretor/Presidente de escola.

Ano	Designação	Forma de seleção	Outros órgãos
1836 a 1860	Reitor	Designado por ser o “Decano” do liceu	Desconhecido
1860 a 1894	Reitor	Designado por ser “Chefe do Liceu”	Presidência de um conselho
1894 a 1905	Reitor	Nomeado pelo Governo, dentre os professores externos	Poder centralizado
1905 a 1910	Reitor	Nomeado pelo Governo, dentre os professores externos	Órgãos de Gestão intermédia: o “Diretor de Classe”
1910 a 1917	Reitor	Eleito pelo conselho de Escola.	Criação do Conselho de Escola
1917 a 1928	Reitor	Eleito pelo conselho de Escola. Mandato de 4 anos	
1928 a 1974	Reitor	Nomeado pelo Governo, de entre os professores efetivos do ensino secundário oficial	Conselho escolar, com menos funções
1974	Comissão de Gestão	Eleição democrática	
1976	Conselho Diretivo	Eleição democrática	É criado o conselho pedagógico com Delegados de Grupo eleitos pelos professores.
1998	Conselho Executivo	Eleição democrática	
2008	Diretor	Eleição pelo Conselho Geral Transitório/ Conselho Geral	Conselho Pedagógico com Coordenadores de Departamento nomeados pelo Diretor
2008-2013	Presidente/ Diretor	Eleição democrática (média mais alta de Hondt)	Presidente do Conselho da Comunidade Educativa; Presidente do Conselho Geral; Presidente do Conselho Pedagógico.
2014-2016	Presidente/ Diretor	Eleição democrática	Presidente do Conselho da Comunidade Educativa; Presidente do Conselho Geral; Presidente do Conselho Pedagógico.

Fonte: Adaptado segundo Nóvoa & Santa-Clara (2003) e de acordo com os Decretos-Lei Nacionais referentes às datas.

Nos contextos escolares de instituições do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário, a designação de Reitor, Diretor, Presidente é a denominação atribuída ao dirigente de autoridade máxima que controla e supervisiona o desenvolvimento de todas as dinâmicas da(s) sua(s) incumbência(s).

### **3.3. As funções dos Reitores /Diretores/Presidentes**

O apuramento das formas organizativas dos liceus faz-se no decurso de quase 150 anos (1836-1978), como já foi referido, numa tensão permanente entre modelos opostos, que acabam por coexistir, ainda que, de acordo com Nóvoa & Santa Clara (2003), “entre a ilusão da pureza legislativa e as realidades concretas das escolas vai uma grande distância” (Nóvoa, 2003, p. 25).

Entre 1836 e 1895 vigoraram essencialmente as funções de gestor e de supervisor dos professores. De acordo com Barroso (2005), havia quatro papéis essenciais nas funções dos reitores entre os anos 1836 e 1947: “o administrador delegado, o gestor ou diretor, o supervisor dos professores e educador de alunos” ( p. 153). Assim, e parafraseando o autor:

- O administrador delegado - representava o governo do liceu. Era o agente eficaz, pessoa de confiança da administração central, que punha em prática a obediência às normas existentes, ou seja, provenientes do poder central;
- O gestor ou diretor - era o membro responsável pela organização e divisão do trabalho, distribuição dos recursos, controlo dos resultados e direção do pessoal do trabalho;
- O supervisor dos professores - era o responsável pela fiscalização e coordenação do ensino e pela sua adequação aos objetivos e conteúdos definidos nos programas regulamentos e outras normas da administração central, mas também de líder pedagógico;
- O educador dos alunos - era a quem competia assegurar que toda a organização do liceu funcionava num ambiente moral e disciplinador. A sua ação era global e exercia-se no tempo e no espaço ocupados ou não pelas aulas.

Na tabela 3, apresenta-se o resumo comparativo do quadro legal que definia as atribuições e funções dos reitores entre o período compreendido de 1914 e 1930-1933.

Tabela 3: Quadro legal que define as atribuições e funções dos Reitores em 1914 e 1930-1933.

1914	1930/1933
Reitor eleito; Reitor professor do quadro do liceu; Reitor sempre um professor; Reitor representa o ministério junto do conselho escolar, e este junto do ministro; Reitor “primeira autoridade do liceu”; Reitor partilha responsabilidades com conselhos escolares e administrativo  “Menos burocracia e mais pedagogia”;  “Intervenção direta e quase contínua do reitor e dos professores na vida pedagógica dos liceus”; “Programas indicativos” cujo desenvolvimento o reitor, os professores de cada grupo e o conselho escolar determinam; “A ação disciplinar do reitor, em relação ao corpo docente do liceu, decorrerá naturalmente do seu prestígio e ascendente exercer-se-á no sentido de estreitar a solidariedade que une os professores, de sorte a manter a unidade moral da corporação a que preside”	Reitor livremente nomeado pelo governo; Reitor em regra fora do quadro; Reitor pode não ser um professor; Reitor funcionário do governo e perante este é responsável; Reitor, “o chefe do liceu” Reitor goza de toda a independência” face aos dirigidos, o conselho escolar só tem funções consultivas; Diferenciação entre funções de direção e as funções docentes, com subordinação destas às primeiras; Divisão e hierarquização de competências com reforço dos mecanismos de fiscalização do reitor e seus agentes; “Programas taxativos” cujo cumprimento é vigiado pelo reitor e diretores de classe;  Os reitores são responsáveis por todas as infrações das disposições legais e regulamentares nos serviços a seu cargo, sempre que não as impeçam ou reprimam dentro das respetivas atribuições, ou delas não deem conhecimento à estação superior.

Fonte: Barroso, (1995, p. 304, in Barroso, 2005, p. 155).

Em 1974, as comissões eleitas foram incumbidas de dar continuidade aos serviços prestados pelos anteriores órgãos de gestão. Em 1977, com o Decreto-Lei 769-A/77 de 23 de Outubro, art.º. 13º, art.14º e art.º. 15<sup>o1</sup>, ao Conselho Diretivo são atribuídas competências, com responsabilidades docentes, discentes e pessoal não docente.

---

<sup>1</sup> “Art.º. 13º a) Compete ao presidente do conselho diretivo: Presidir às reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo;  
b) Representar o estabelecimento;  
c) Abrir a correspondência e assinar o expediente;  
d) Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este;

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 - estabelece o quadro geral do Sistema Educativo. De acordo com o Capítulo I - “artigo 3º - o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal (...)” (Pires, 1987, p. 110). A administração geral do sistema é atribuída a um único Ministério, ficando este com toda responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao Sistema Educativo. Ainda é de considerar neste âmbito o Capítulo VI - artigo 45º - os números:

- “1. O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária sendo, nesse sentido favorecida a fixação local dos respetivos docentes.
2. Em cada estabelecimento ou grupo de educação e ensino a administração e gestão orienta-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo, em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.
3. Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.
4. A direção de cada estabelecimento de grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num ou noutro caso segundo modalidades a regulamentar por cada nível de ensino (...)” (Pires, 1998, pp. 136-137).

Com o Decreto-Lei 172/91, surge a figura do Diretor Executivo. Houve a preocupação com “aspetos relativos à «gestão operacional» (em especial relativos à planificação, organização e a coordenação). Reforço do papel arbitral do diretor executivo” (Barroso, 2005, p. 160).

- 
- e) Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo. Art.º 14.º -
1. Compete ao vice-presidente do conselho diretivo coadjuvar o presidente e substituí-lo nas suas faltas ou impedimentos.
  2. O presidente do conselho diretivo poderá, a título permanente, delegar no vice-presidente a competência para presidir ao conselho administrativo.
  3. Sempre que se verificar a delegação de competência referida no número anterior, o conselho diretivo dará dela conhecimento à Direção-Geral de Pessoal e Administração e à 10.ª Delegação da Direção-Geral da Contabilidade Pública.

Art. 15.º Ao secretário compete secretariar as reuniões do conselho diretivo, servir como vice-presidente do conselho administrativo e desempenhar outras funções que lhe forem atribuídas pelo conselho diretivo.

Segundo o Decreto-Lei nº 115/98, de 4 de maio, “O conselho executivo ou diretor, consoante os casos, é o órgão de administração da escola ou agrupamento de escolas responsável pelos domínios da gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (Lemos e Silveira, 1999, p. 56). De acordo com os suportes legais compete ao Presidente/Diretor, representar a escola; coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva; exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; proceder à avaliação do pessoal docente e não docente. O Presidente/Diretor pode delegar as suas competências num dos Vice-Presidentes.

De acordo com o Decreto-Lei nº 24/99 de 22 de abril, a Direção Executiva deve, depois de ouvido o Conselho Pedagógico, submeter à aprovação da Assembleia o Projeto Educativo da Escola; elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o Regulamento Interno da Escola; elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.

Com o Decreto-Lei 75/2008, ao Diretor/Presidente é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende-se que o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

Em relação à RAM, como já referimos, é aplicado o decreto legislativo regional nº 21/2006/M que altera o decreto legislativo regional nº 4/ 2000/M de 31 de Janeiro que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensinos públicos, onde se destacam, na secção II, os órgãos de Administração e Gestão e se definem na subsecção I, artigo 13º:

“1- O Conselho Executivo, ou Diretor, é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial, ou por um diretor, de acordo com a política educativa”. As competências e funções deste membro são fixadas no regimento interno do Conselho Executivo” (Artigo 13-3, D. R. I Série A, p. 4391)



Ainda no artigo 16 - b) prevê-se a “coordenação de atividades decorrentes das competências próprias do conselho executivo” (D. R. I Série A, p. 4391). O recrutamento destes membros está previsto no nº 1 e nº 3 do artigo 17º do referido diploma onde, de acordo com o mesmo, pode ler-se:

“1- Os membros do conselho executivo ou diretor são eleitos em assembleia eleitoral, (...)

3 - Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a diretor são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva da escola com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do nº seguinte. b) possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar” (D. R. I Série A, p. 4391-4392).

Tal como nos diplomas atrás referenciados, verificamos que neste diploma é-lhe conferido também o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica no sentido de reforçar a liderança da escola e de lhe conferir maior eficácia, conferindo-se desta forma maior responsabilidade ao Diretor /Presidente.

A eleição dos Conselhos Executivos na atualidade para o quadriénio 2014 - 2018 obedeceu ainda aos diplomas mencionados anteriormente, conforme Ofício Circular nº 17/2014, com as orientações para a realização dos processos eleitorais para o Conselho da Comunidade Educativa e Conselho Executivo/ Diretor -2014/ 2018. Assim, de acordo com o nº 22 deste Ofício, “os membros do Conselho Executivo ou Diretor são eleitos entre os docentes que reúnam os requisitos exigidos no artigo 17º do modelo de Administração e Gestão (legitimidade eleitoral passiva).

## **Capítulo II - O Desenvolvimento Organizacional**

## **1. O conceito de organização e o desenvolvimento organizacional da escola**

A definição de organização está intimamente ligada às diferentes teorias e modelos que têm vindo a tratar o problema da administração. Contudo, apesar das diferenças apresentadas neste conceito por vários autores, como podemos ver, têm pontos comuns nos aspetos que defendem. Assim, de acordo com alguns deles, define-se organização como sendo: “Uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos” (Bilhim, 2006, p.21). Segundo Rolo (2008), “uma organização é uma determinada entidade que, para um propósito determinado, ou objeto de uma organização, combina recursos para realizar atividades com o objetivo de gerar valor acrescentado” (p.304). Na opinião de Teixeira, (2010) “Organização [corresponde] a um conjunto de pessoas agrupadas à volta de objetivos comuns cujo cumprimento implica de algum modo, algumas limitações no comportamento individual” (p. 86). Para Schein trata-se da, “Coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objeto ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho, e funções de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (Schein, 1986, in Bilhim, 2006, p. 22).

Segundo a ciência política, as organizações são também sistemas de atividade política e surgem como fenómenos sociais e políticos, responsáveis pela ordem e autoridade de pessoas, quer ao nível da organização, quer ao nível do quotidiano das pessoas, orientando a sua ação mais de acordo com os interesses da organização.

Para a compreensão dos vários fenómenos organizacionais confluem contributos de várias ciências, designadamente da sociologia, da antropologia, da economia, da matemática e da ciência política, pois a organização é uma estrutura social, cujas relações

entre os indivíduos evidenciam uma cultura própria, com delimitações de autoridade, burocracia e ou de conformismo.

No que concerne à escola, podemos dizer que esta corresponde a uma organização, na forma como o Diretor/presidente e comunidade educativa gerem a inter-relação entre as pessoas e os recursos da escola para obterem os resultados desejados, tornando possível os modos de ensino dos sistemas escolares atuais. Do ponto de vista organizacional da escola, subentende-se nas funções da gestão - o planeamento, a organização, a direção e o controlo do sistema educativo.

Porém, a escola como organização tem uma missão a cumprir no âmbito da educação, e que é clara nos seus princípios, e objetivos que perspetivam a finalidade. Como refere Chiavenato (2004), a missão “funciona como um propósito orientador para as atividades da organização e para aglutinar os esforços dos seus membros [e] deve traduzir a filosofia da organização” (p. 63).

A organização das escolas, na opinião de Canário (2005), e que bem conhecemos, “corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (p. 62) cujo processo, de acordo com o autor, se «naturalizou» e se tornou, devido ao seu histórico, «inelutável». Esta naturalização organizacional, que prevê a estabilidade da escola, constituiu-se na “matriz que condiciona a ação dos atores educativos e em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola” (Canário, 2005, p. 62).

As escolas, por intermédio dos seus atores procuram ser ágeis, inovadoras, nas suas dinâmicas, com capacidade para enfrentar hostilidades e encontrarem oportunidades em ambientes de mudança de forma que, toda a comunidade alcance os propósitos do seu projeto educativo.

No entanto, lembra-se que perante uma mudança rápida, a escola fica condicionada pela estrutura organizacional que havia edificado e que, de certa forma dificulta o novo planeamento para efetuar a mudança que vise a eficácia da escola.

Contudo, esta preocupação que visa a eficácia da escola, mais propriamente dos métodos pedagógicos, não deixa de ser afetada pelos limites impostos pelo modelo existente, que também pode ser responsável pela ineficácia de alguns propósitos

institucionais, apesar da preocupação com os debates e projetos de mudança sobre a dimensão organizacional.

Canário (2005) lembra que “o que está em causa, na organização do trabalho escolar, é substituir o critério de obrigação pelo de necessidade, o constrangimento pela espontaneidade, a incompatibilidade pelo entendimento, o enfado pelo prazer” (p. 72) ou seja, a melhoria do funcionamento da escola passa fortemente pela forma como cada um vive o seu quotidiano profissional. Sergiovanni (2004 b) refere-se à inalterabilidade escola, apesar dos esforços para a sua reformulação que “as estruturas escolares básicas continuam inalteradas e os pressupostos básicos acerca de liderança e aprendizagem continuam a assegurar que a velha escola se mantenha. Para que estas realidades mudem, tem de se alterar o ADN da própria videira” (p. 51). Esta alteração no «ADN» da escola passa pela criação “de uma nova teoria de liderança para a organização escolar” (p. 51). Segundo o autor, esta teoria obedece às seguintes condições:

“(...) ser esteticamente agradável. A linguagem e as imagens que usa, por exemplo, devem ser belas e deve invocar pensamentos consistentes com propósitos e condições humanas inerentes à escola. (...) deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência. (...) deve ser sensível à totalidade da natureza da racionalidade humana. (...) deve tomar decisões sobre organização e o funcionamento escolar, o plano de estudos e a vida da sala de aula que reflitam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem. (...) deve transformar a escola num centro de investigação – um sítio onde o conhecimento profissional seja criado através da prática, à medida que os professores aprendem, resolvem problemas e investigam em conjunto. E deve encorajar os Presidentes do conselho executivo, professores, pais e alunos a gerirem-se individualmente, a aceitarem a responsabilidade pelo que fazem e a terem um sentido de obrigação por fazer o que está certo” (Sergiovanni, 2004 b, pp. 51-52).

Em relação à estruturação do mandato político para a escola pública salientam-se três aspetos fundamentais:

- As transformações sofridas pela regulação Estatal;
- As transformações ocorridas na natureza do trabalho e na sua organização (flexibilização do processo produtivo e da própria organização do trabalho);
- A reconfiguração da cidadania individual e coletiva que a escola prevê em função dos melhores resultados.

Apesar da importância da parte «pessoalizada» e em equipa no âmbito do aspeto individual e profissional da organização escolar, vejamos no ponto seguinte o que refere a literatura em relação às condições que deram origem à teoria do desenvolvimento organizacional.

## **2. Condições que deram origem à teoria do Desenvolvimento Organizacional**

A sociedade criou um sentido de identificação das pessoas em relação à forma como se organizam, e dessa maneira procuram encontrar a motivação que se comprometem e partilham objetivos comuns, numa atmosfera de lealdade e desenvolvimento do espírito de equipa para facilitar a adaptação de toda a organização. Segundo Rolo (2008), “a conceção organizacional mostra os órgãos, os níveis hierárquicos, as ligações, as relações de interdependência, o seu funcionamento e a forma de coordenação de esforços para atingir os objetivos” (p. 305).

Cada vez mais a humanidade tem sofrido com o impacto da mudança dos vários fatores, entre eles o económico, o tecnológico, o social, o cultural, o legal, o político, o demográfico e o ecológico que, por sua vez, atuam “de maneira conjugada e sistémica, num campo dinâmico de forças que produz resultados inimagináveis, trazendo a imprevisibilidade e incerteza para as organizações” (Chiavenato, 2004, p. 2), que têm necessidade de se coordenar em consonância com a evolução. Segundo o autor, vivemos numa “sociedade de organizações, pois nascemos nelas, aprendemos nelas, servimo-nos delas, trabalhamos nelas, e passamos a maior parte das nossas vidas dentro delas” (Chiavenato, 2004, p. 5).

Nesta trajetória de adequação de dinâmicas que visam maior produtividade para as organizações e maior impacto social, salientam-se, de acordo com Warren Bennis, (1969) as condições que deram origem à teoria do desenvolvimento organizacional:

- “A transformação rápida e inesperada da envolvente organizacional;
- O aumento das organizações;
- A crescente e gradual complexidade das tecnologias, exigindo integração entre as atividades e pessoas altamente especializadas com competências muito diferenciadas;
- A mudança no comportamento de gestão, em virtude de um novo conceito de homem”(Bennis in Bilhim, 2006, p. 434).

Assim, o aumento do volume, rapidez e impacto da mudança nas organizações, incluindo as escolas, levou ao acautelamento de medidas de prevenção no sentido do crescimento ou no mínimo da sua sobrevivência. Deste modo, salienta-se o comportamento da gestão, baseado mais na razão, nos valores organizacionais e na participação como condições necessárias, entre outras, ao desenvolvimento organizacional. Convém sublinhar que são as pessoas, com as suas estratégias, que constituem o elemento básico de sucesso para a autossustentação da organização em relação à comunidade envolvente. Como lembra Chiavenato (2004), “as organizações são constituídas por pessoas e dependem delas para atingir os seus objetivos e cumprir as suas missões” (p. 5). Em relação às instituições escolares, estas são constituídas pelas suas comunidades que estabelecem uma relação entre envolvente interna e externa, com objetivos e metas bem definidos nos seus projetos educativos e que são confluentes com uma orgânica institucional sustentável no sentido dos melhores resultados no processo ensino-aprendizagem e na preparação de cidadãos para a vida ativa.

Assim, e neste sentido, de entre as várias teorias de organização salienta-se a Teoria do Desenvolvimento organizacional por, de certa forma, responder à mudança com a adaptação estrutural da escola ao meio envolvente, na sociedade em que se insere.

### **3. A teoria do Desenvolvimento Organizacional (D.O.)**

A Teoria do Desenvolvimento organizacional é uma disciplina que se preocupa com a análise da organização no âmbito da compreensão, explicação e previsão do desenho e da estrutura organizacional, tendo como objeto de análise a organização e o seu

comportamento. A Teoria Organizacional trata, fundamentalmente, da “relação entre a organização e a sua envolvente interna e externa, e identifica o tipo de estrutura mais adaptado a cada envolvente” (Bilhim, 2006, p. 19). O autor define a Teoria do Desenvolvimento Organizacional como sendo:

“a disciplina de gestão e administração que se preocupa com a “análise organizacional”, compreensão, explicação e previsão do desenho e da estrutura organizacional. Situando-se numa perspetiva macro, o seu objeto de análise é o organizacional em si mesmo, o comportamento da organização e não o dos indivíduos no seu interior” (Bilhim, 2006, p. 25).

Deste modo, Bilhim (2006), numa primeira fase da teoria, tem a preocupação de descrever e informar como as organizações estão organizadas; numa segunda fase, explicar o porquê de determinados comportamentos dos indivíduos na organização; e numa terceira fase dar orientações sobre como podem ser mudados esses comportamentos para melhorarem a sua eficácia em função das metas da organização.

A estrutura organizacional constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais se define a forma como as tarefas devem ser destinadas, graus de dependência e mecanismos formais de coordenação e controlo. O seu desenho organizacional, que pode ser representado por organograma, retrata a configuração da organização, o seu funcionamento, os órgãos que a integram, a divisão do trabalho, os diferentes graus de especialização e as suas relações de interdependência, conforme a hierarquia arquitetada. Contudo, o autor lembra que as organizações são fenómenos sociais “complexos, ambíguos e paradoxais, os quais podem, não só, ser lidos de diferentes ângulos, como ser efetivamente poliédricos na sua constituição” (Bilhim, 2006, p. 38), facto que particulariza a conceção de cada realidade social, assim como a sua organização e modos de ação sobre ela.

Na tabela 4 apresentam-se outros conceitos de desenvolvimento organizacional propostos por vários autores que, embora apresentando algumas formulações específicas existem pontos de concordância na essência do DO, conforme se pode observar nas diferentes definições apresentadas pelos seus autores.



Tabela 4: Conceitos de Desenvolvimento Organizacional (DO).

<b>Autor</b>	<b>Conceito de DO/ Mudança Planeada</b>
Beckhard (1969)	Esforço planeado, que abrange toda a organização e administrado do alto, para aumentar a eficiência e a saúde da organização através de intervenções planeadas nos “procedimentos” da organização e usando os conhecimentos fornecidos pelas ciências do comportamento.
Bennis (1972)	Resposta à mudança, uma complexa estratégia educacional que tem por finalidade mudar crenças, atitudes, valores e a estrutura da empresa, de modo que elas possam melhor adaptar-se aos novos mercados, tecnologias e desafios e ao próprio ritmo vertiginoso da mudança.
Lawrence & Lorsch (1972:4)	Modificação que conduzirá a um melhor ajustamento entre a organização e as exigências do seu ambiente e/ou a um melhor ajustamento entre a organização e as necessidades dos contribuintes individuais.
Zaltman & Duncan (1977:10)	Reaprendizagem do indivíduo ou grupo como resposta a novos requerimentos percebidos de uma determinada situação, exigindo ação e resultando em mudança na estrutura e/ou funcionamento de sistemas sociais
Robbins (1999:404)	Termo usado para compreender um conjunto de intervenções de mudança planeada construídas sobre valores democrático-humanistas que buscam aprimorar a eficácia organizacional e o bem-estar do empregado.

fonte: adaptado de Jacobsohn, L. V., (2005)

A teoria do Desenvolvimento Organizacional (D.O.) nasceu por volta de 1962. Não sendo propriamente uma teoria, no sentido estrito do termo, é um movimento, um complexo conjunto de ideias, um conjunto de intervenções de vários autores que trazem uma preocupação com o crescimento e o desenvolvimento da organização e, particularmente, com a forma de promover esse crescimento sustentado. Representa o desenvolvimento, do ponto de vista prático, da Teoria Comportamental. Os defensores desta teoria são essencialmente consultores de empresas, logo, com preocupações menos conceituais e mais práticas do funcionamento das organizações. Isso verifica-se na sistematização de alguns aspetos, de algumas características, de algumas variáveis para compreender melhor o funcionamento das organizações.

Pode dizer-se que o D.O. é uma resposta da organização às mudanças. É um esforço destinado a mudar valores, atitudes, comportamentos e a estrutura da organização de tal maneira que ela possa adaptar-se às novas conjunturas. É um processo constituído por três etapas:

- A recolha de dados,
- O diagnóstico organizacional,
- A ação de intervenção.

•

Lembra-se que é a partir da Teoria Comportamental que se chega ao movimento do Desenvolvimento Organizacional.

O Desenvolvimento Organizacional surge essencialmente com o propósito de se obter a flexibilidade organizacional. Verificaram os investigadores que não basta desenvolver um treino individual ou grupal, sem provocar mudança específica; antes, é necessário preestabelecer um padrão de desempenho e um programa coerente de mudanças que seja aplicado à organização.

Para além destas razões, acrescentam-se outros fatores do Desenvolvimento Organizacional tais como:

- O aprofundamento dos estudos sobre a motivação humana e a sua influência na dinâmica das organizações;
- A criação de um organismo chamado *National Training Laboratory* (NTL), e as técnicas sobre o chamado treino de sensibilidade (uma modalidade de trabalho e de comportamentos de grupos);
- A publicação de uma obra, em 1964, de um grupo de psicólogos do N.T.L. (entre os quais Leland Bradford);
- As mudanças ocorridas no mundo e que se caracterizaram por:
  - a. Uma transformação rápida do ambiente organizacional;
  - b. Uma crescente complexidade da tecnologia moderna;
  - c. Uma mudança no comportamento administrativo, devido ao novo conceito de novas necessidades do homem, num novo conceito de poder, num novo conceito de valores organizacionais (contrários aos valores burocráticos).

O Desenvolvimento Organizacional traz algumas alterações à Administração e, consequentemente, novos conceitos. Um deles é a separação dos conceitos de “estrutura” e “processo” nas Organizações. Verificam os teóricos do D.O. que há uma diferença entre *Estrutura* e *Processo* (procedimento) numa organização. Neste binómio, afirmam que:

- Os *aspetos estruturais* são elementos estáticos: divisão do trabalho, autoridade, responsabilidade, departamentalização, níveis hierárquicos, controlo (...). Estes

eram, tradicionalmente, a preocupação da administração científica. Contudo, a simples mudança da estrutura formal não conduz, necessariamente, a uma mudança na organização.

- Do outro lado, *o processo* (ou conjunto de procedimentos), é dinâmico. Refere-se às normas culturais que determinam o ambiente de uma organização, a qualidade de comunicações humanas, os cargos e funções assumidos pelas pessoas dentro dos grupos, a maneira como os problemas são encarados e resolvidos, os valores e métodos, a maneira como é exercida a liderança. E ainda a autoridade, a cooperação.

Na criação de modelos de desenvolvimento das organizações, os investigadores consideram quatro variáveis:

- O meio ambiente, considerando a turbulência ambiental atual, a explosão do conhecimento;
- A organização, abordando o impacto sofrido por essa turbulência ambiental;
- O grupo social, considerando aspetos de liderança, relações intergrupais, conflitos;
- O indivíduo, ressaltando as motivações, atitudes, necessidades.

Estas quatro variáveis são vistas no seu inter-relacionamento, na sua interdependência, no diagnóstico da situação, na intervenção, quer ao nível das variáveis estruturais quer das variáveis comportamentais, para que a mudança atinja os objetivos da organização e os objetivos individuais. Outra contribuição do D.O. é um novo “conceito de organização”.

Os autores do D.O. adotam uma posição diferente do conceito tradicional da organização, salientando as diferenças fundamentais entre os sistemas mecânicos e os sistemas orgânicos. De acordo com Chiavenato (2004) “A maior parte das organizações foi estruturada organizada dentro de padrões de relativa estabilidade de permanência” (p. 360), mas a realidade atual é bem diferente, segundo o autor, com o qual corroboramos “o ambiente que circunda as organizações tornou-se instável e imprevisível (Chiavenato, 2004, P. 360). Por isso tornou-se urgente adaptar modelos organizacionais dinâmicos,

flexíveis e inovadores adaptados às grandes mudanças do mundo exterior. Neste sentido, “a teoria administrativa tem demonstrado que ambientes estáveis exigem organizações mecanicistas, enquanto os ambientes mutáveis exigem organizações orgânicas” (Chiavenato, 2004, P. 360) com características que o autor defende como mais adaptadas à nova realidade. Essas diferenças, também defendidas por outros autores, podem ser vistas na tabela 5.

Tabela 5: Caracterização dos sistemas orgânicos e mecânicos segundo Bennis (1969).

Sistemas mecânicos	Sistemas orgânicos
1. Ênfase nos cargos e no ponto de vista individual 2. Relacionamento de autoridade-obediência 3. Tomada de decisões centralizada 4. Divisão do trabalho e supervisão hierárquica 5. Controlos rigidamente centralizados 6. Soluções de conflito por meio de repressão, arbitrariedade e ou hostilidade.	1. Ênfase no relacionamento entre e dentro dos grupos 2. Confiança e reciprocidade 3. Tomada de decisões descentralizada 4. Participação e responsabilidade multigrupal 5. Ampla compartilha de responsabilidades e de controlo 6. Solução de conflitos por meio de negociação.

Fonte: (Bilhim, 2006, p. 438).

Neste sentido, os sistemas orgânicos permitem uma consciencialização dos participantes, que desenvolvem uma consciência social dentro das organizações. São sistemas humanos complexos que necessitam encontrar um equilíbrio dinâmico em conformidade com a mudança para que a organização não venha a morrer. Note-se que “a maior parte das organizações foi estruturada e organizada dentro de padrões de relativa estabilidade de permanência” Chiavenato, 2004, p. 360). Por isso, na atualidade as organizações, face a esta crescente instabilidade ambiental, têm migrado das estruturas mecanicistas para uma estrutura orgânica moderna, a fim de acompanharem as mudanças que as afetam e que tornam os seus ambientes instáveis a que Chiavenato chama «ambiente fluido e mutável».

### **3.1. Conceito de Cultura Organizacional, Mudança e Desenvolvimento**

A cultura organizacional é uma das problemáticas estudadas no domínio da sociologia das organizações, que evidenciam o clima e os processos relacionais subjacentes às práticas, que se desenvolvem na organização e subentendem a modelação e reestruturação da ordem prescrita e estabelecida nas regras formais.

O conceito de cultura organizacional traduz-se como sendo um “conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos por normas, valores, atitudes, e expectativas, compartilhado por todos os elementos da organização [e] a cultura exprime a identidade da organização” (Chiavenato, 2004, PP. 164-165). Segundo Gomes (2000), a cultura organizacional “é entendida como uma metáfora paradigmática possibilitadora de uma nova compreensão do comportamento na e das organizações, concebe a organização como inseparável da atividade organizadora dos seus atores (p. 249). Para Schein (1990), a cultura organizacional pode ser definida como sendo:

um padrão de suposições básicas, inventado, descoberto ou desenvolvido por um determinado grupo que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração interna, que tem funcionado suficientemente bem para ser considerado válido e, portanto, deve ser ensinado aos novos membros como a forma de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (p. 5).

De acordo com o autor, a cultura organizacional traduz normas compartilhadas, valores e pressupostos de como os grupos e as organizações são compostos. A cultura organizacional equivale ao “modo de vida da organização em todos os aspetos, como ideias, crenças, costumes, regras, técnicas etc.” (Chiavenato, 2005, p. 164) que, pela natureza da sua constituição e representação complexa que enforma, desenvolve um sistema coerente de significados compartilhado por todos os membros, em torno dos mesmos objetivos e modos de agir.

Neste sentido, lembra Chiavenato (2005) que “a cultura exprime a identidade da organização” (p. 165) pois ela está enraizada na história de cada organização, nos seus êxitos e nos seus fracassos. É o resultado das tradições acumuladas que se transmitem aos membros das organizações. Ela é suscetível de redefinição e de mudança mas mudar a

cultura organizacional não é simplesmente mudar o conjunto de crenças e expectativas e valores dos indivíduos que nela trabalham.

Segundo Bilhim (2006), “a única maneira viável de mudar as organizações é mudar a sua cultura, isto é mudar os sistemas de pensar, sentir e agir onde as pessoas trabalham, cujos comportamentos só podem ser compreendidos em relação ao contexto cultural a que pertencem” (p. 435). Note-se que alguns dos valores estão na organização por tradição, ética nos negócios, qualidade do produto; outros deverão ser abandonados: obediência cega, autoritarismo, esforço físico; E, ainda outros deverão ser incorporados: ênfase no cliente, polivalência, qualidade de vida.

Mudar a cultura organizacional é criar o comportamento do futuro da organização. Ora, a teoria do D.O. mostra que a única forma de mudar as organizações é mudar a sua cultura, ou seja, mudar os sistemas dentro dos quais as pessoas trabalham e vivem. Cada organização é, portanto, um sistema complexo e humano, com características próprias, aceites implicitamente pelos seus membros, sujeitos a um processo de seleção que ajuda a preservar a cultura organizacional desejada. Assim, cada organização, com a sua cultura que, de certa forma é dada como certa, “desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho” (Bilhim, 2006, p. 185). Na opinião do autor, uma cultura forte caracteriza-se “pela existência de normas, valores e crenças que são intensamente interiorizados e partilhados pelos membros da organização” (Bilhim, 2006, p. 185), que promovem a socialização para criar um ambiente de trabalho favorável e recetivo.

De acordo com Chiavenato (2004), a cultura organizacional apresenta três níveis diferentes:

“*Artefactos* - Constitui o primeiro nível da cultura, o mais superficial, visível e perceptível. [são] coisas concretas que cada um vê e ouve (...); *Valores compartilhados* - Constitui o segundo nível da cultura valores relevantes e importantes para as pessoas (...) e *Pressuposições básicas* - Constitui o terceiro nível da cultura crenças inconscientes, percepções, sentimentos e pressuposições dominantes e nos quais as pessoas acreditam (...)” (p. 167).

Parafraseando Bilhim (2006), a cultura organizacional delimita as suas fronteiras, distingue-as, desenvolve o sentido de identidade, facilita a sua identificação com metas

organizacionais, alarga a estabilidade do sistema social e é um mecanismo de controlo que guia e dá forma às atitudes e comportamentos dos empregados.

Em relação à cultura organizacional da escola, Torres (2013) é da opinião que:

“A forma como cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais configura teoricamente a noção de *cultura organizacional escolar*. Assim, enquanto a *cultura escolar* pressupõe uma relação de continuidade entre as orientações normativas e culturais e os contextos de ação concretos, a *cultura organizacional escolar*, remete-nos para a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional” (Torres, 2013, p. 57).

Numa reflexão crítica sobre a forma como a cultura organizacional em contexto escolar passa a ser (re)perspetivada, e numa altura em que se expandem alguns objetivos e valores políticos associados às ideologias da modernização e da racionalização, a cultura organizacional “tem vindo a construir-se como uma problemática de natureza multidisciplinar e multiparadigmática, espelhando bem as influências teóricas, políticas e ideológicas plurais a que tem sido sujeita” (Torres, 2007, P. 161). Neste sentido, a autora argumenta que:

“A *fabricação de competências* úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, e ao sujeitá-lo a mecanismos de avaliação da sua eficácia (...) criam-se as condições ideais para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico. A produtividade de sucessos escolares pré-formatados a partir de perfis centralmente adotados e globalmente definidos, traduzidos essencialmente por *competências para competir*, passa a constituir o mais importante indicador do grau de eficácia e excelência escolar que se deseja alcançar” (Torres, 2007, p. 157).

Por isso, tornou-se pertinente readaptar a cultura da escola, mas para mudar a cultura é necessário que haja capacidade inovadora. E, isso depende de vários fatores:

- Adaptabilidade, capacidade de resolver problemas e de reagir às mutações. Ser flexível e ser recetivo a integrar novas atividades;
- Sentido de identidade. Compreender o passado e o presente da organização, e compreender a partilha dos objetivos por todos os participantes;
- Perspetiva exata do meio ambiente;

- Integração entre os participantes, para que a organização possa ser percebida como um todo.

Em relação à cultura de escola, na atualidade teremos de nos aperceber dos últimos acontecimentos mundiais que, apesar de indiretamente, têm vindo a afetar as dinâmicas organizacionais destas instituições, nomeadamente a cultura e o clima organizacional que se desenvolvem dentro de cada uma delas, sendo que, o clima organizacional, de acordo com Chiavenato, (2006) é “ profundamente influenciado pelos sentimentos das pessoas e a maneira como elas interagem entre si e os seus clientes” (p. 168).

Neste sentido, o impacto da conjuntura, da crise económica, no sistema público de educação da sociedade americana e alguns países europeus na década de 1970 “arrastou consigo um movimento de deslegitimação político-ideológica do sistema público de educação, cujos efeitos ao nível das políticas e reformas educativas ainda não deixaram de se fazer sentir, mesmo ao nível dos países mais periféricos” (Torres, 2007, p. 157). Assim, para acompanhar as grandes mudanças que a escola tem de fazer, devido à crise económica atual, esta organização necessita de reaprender a sua nova cultura em consequência da reestruturação organizacional interna. De acordo com Torres, (2007) e, na sequência da mesma perceção de outros investigadores entendidos na matéria,

“ao sugerir uma crise mais profunda no domínio da educação, transformou os problemas ligados à produtividade e eficácia económica em problemas ligados à produtividade e eficácia escolar, transpondo para este último contexto (as escolas) as mesmas lógicas, modelos, estratégias e paradigmas da gestão económico-empresarial” (p. 154).

A evolução da sociedade obrigou as instituições escolares a grandes mudanças, em que as escolas enformam uma cultura interna diferente da cultura anterior, adotando outros objetivos que visam as grandes mudanças perspetivadas. Para Sergiovanni (2004 b), a “cultura é um fator importante no melhoramento das escolas [todavia,] os esforços levados a cabo para mudar as culturas escolares envolvem inevitavelmente a mudança de teorias de escolarização e da vida escolar” (p. 23), o que de certa forma dificulta o



melhoramento de escolas a longo prazo. Lembra o autor, apoiado em Fullan, (1991, p. 201, 1994, p. 187),

“que somente a reforma descentralizada com objetivos locais, pode ter sucesso. A gestão a nível local é atualmente a manifestação mais evidente desta realidade contudo as reformas reestruturantes que transferem a tomada de decisões para as escolas podem ter alterado certos procedimentos governamentais, mas não afetaram o âmago de ensino e aprendizagem das escolas” (Sergiovanni, 2004b, p. 22).

O conceito de *Mudança* que, segundo Chiavenato (2004), “é um aspeto essencial da criatividade e inovação nas organizações de hoje (...) e representa a principal característica dos tempos modernos” (p. 368). A mudança no D.O. é fundamental porque o ambiente geral é dinâmico, exige uma grande capacidade de adaptação. Os atuais valores estão a mudar à medida que melhoram as condições humanas. E por isso, os esforços isolados, por si só, não resolvem. Assim tornou-se imperiosa a necessidade criar estratégias, com o objetivo de criar climas, maneiras de trabalhar, desenvolver relações. E foi a partir destas necessidades que surgiram os esforços sistemáticos de mutação.

Todo o processo de mudança ocorre “dentro de um campo de forças que atuam dinamicamente em vários sentidos. De um lado, existem forças positivas de apoio e suporte à mudança e, de outro, forças negativas de oposição e de resistência à mudança” (Chiavenato, 2004, p. 368).

O início deste processo começa com as seguintes mudanças: com forças que vêm de fora (exógenas); ou forças da própria organização (endógenas). As forças exógenas provêm das tecnologias, por exemplo, das mudanças de valores da sociedade, de novas oportunidades; as endógenas provêm da tensão organizacional, das atividades, sentimentos, resultantes do desempenho no trabalho.

Outro conceito é o de *Desenvolvimento* - A tendência de uma organização é crescer e desenvolver-se, através da implementação de novas práticas que enfatizam as novas soluções. O desenvolvimento, porém, é um processo lento e gradativo. A eficiência das organizações relaciona-se com a sua capacidade de sobreviver, de se adaptar. Há mudanças evolucionárias: quando a mudança é pequena e dentro de limites de expectativas

do *status quo*. Essas mudanças ocorrem aos poucos. Mas há mudanças revolucionárias: quando a mudança de uma ação contradiz ou destrói os arranjos do *status quo*.

O desenvolvimento sistemático é diferente. Aqui, os responsáveis pela mudança delineiam modelos explícitos, estudam, avaliam o que vai ser afetado para proporem alterações e melhoramentos. Há tensões que se traduzem por apoio e não por resistência como nos casos anteriores. Em relação às fases de desenvolvimento de uma organização, elas podem exemplificar-se da seguinte forma: uma fase pioneira, uma fase de expansão, uma fase de regulação; uma fase de burocratização e uma fase de reflexão.

O Desenvolvimento Organizacional diz que as estruturas convencionais de organização não têm condições de estimular atividade de inovação nem de adaptação. Por um lado, pelo poder da administração que diferencia os interesses da organização e dos empregados; por outro lado pela divisão do trabalho fragmentado em funções e que impedem o compromisso emocional do empregado. Também a autoridade única de unidade de comando restringe a comunicação do empregado e as funções. Depois que são designadas, tornam-se fixas e imutáveis.

### **3.2. Os Modelos de Desenvolvimento Organizacional (D.O.)**

De acordo com a literatura existente, os modelos servem na construção das organizações, para ajudá-las a melhorarem a sua eficácia e a sua adaptação. Assim, existem modelos de D.O. relacionados com alterações estruturais, alterações comportamentais e alterações estruturais e comportamentais em conjunto.

Na impossibilidade de trazer todos os modelos e tabelas, relembram-se três tipologias:

1. Modelos de Desenvolvimento Organizacional (D.O.) relacionados exclusivamente com *alterações estruturais*:

- Estes modelos tratam de mudanças nos métodos ou seja: maneiras de realizar o trabalho, localização do trabalho, disposição das áreas de trabalho, natureza dos materiais usados, maquinaria, ferramentas e equipamentos, práticas de segurança e normas operacionais.

- Outros têm a ver com mudanças nos produtos: especificidade dos produtos, especificidades dos processos, materiais componentes e padrões de qualidade.
- Outros ainda com mudanças na organização: estrutura da organização e atribuição de responsabilidades, níveis de supervisão, extensão da delegação de padrões, supervisão dos grupos, colocação dos indivíduos em tarefas específicas.
- Ou com mudanças no ambiente de trabalho: condições de trabalho, sistema de recompensas, padrões de desempenho, diretrizes e métodos de ação.

2. Modelos de D.O. relacionados exclusivamente com alterações comportamentais:

- Estes modelos estão voltados para as variáveis comportamentais e tratam do desenvolvimento de equipas, reuniões de confrontação (individual), tratamento de conflito intergrupar (grupo), laboratório de sensibilidade, para além de muitíssimos outros...

Nos Modelos de D.O., relacionados com alterações estruturais e comportamentais, identificam-se

- Modelo de Managerial Grid, de Black e Mouton, e
- Modelo 3D de eficácia da liderança de Reddin, para além de outros.

O managerial Grid pressupõe que o administrador estará voltado para dois aspetos: *a produção*, os resultados dos seus esforços; *as pessoas*, ou seja, os chefes e os colegas, cujo esforço e trabalho ele lidera.

No funcionamento do primeiro modelo, o de Managerial Grid de Black e Mouton, consideram-se os Estilos de participação e os tipos de fronteiras intergrupais.

Na teoria, de Reddin (1977) “a teoria 3D de eficácia da Liderança”, é considerada a eficácia administrativa como o padrão pelo qual um administrador alcança as exigências de produto (isto é, o resultado) da sua posição na organização. Esta teoria, desenvolvida a partir de uma série de pesquisas, considerava que nas lideranças,

“os principais elementos do comportamento dos líderes/gerentes baseavam-se nas tarefas a serem executadas e nas relações com as pessoas. As pesquisas concluíram que líderes/gerentes ora davam ênfase às tarefas a serem realizadas, ora às relações com as pessoas e que esses dois elementos do comportamento eram usados em maior ou menor grau. Assim, o líder/gerente poderia ser orientado intensamente para a tarefa, bem como orientado para as relações (estilo integrado); o comportamento para a tarefa e para as relações, usados em menor grau (estilo separado); o comportamento para as relações a ser usado em maior grau que o para a tarefa (estilo relacionado) ou o comportamento para a tarefa poderia ser usado em maior grau (estilo dedicado)” (Inácio, 2008, parag. 2).

Segundo esta teoria, a única tarefa do administrador é ser eficaz. A eficácia do administrador deve ser avaliada por aquilo que sai como resultado mais do que por aquilo que se faz. O Administrador vale pelo produto e não por aquilo que se colhe no processo. Mas não se deve confundir *eficiência* com *eficácia*. Para Reddin, o *administrador eficiente* faz as coisas de maneira certa, resolve problemas, cuida dos recursos, cumpre o seu dever e reduz os custos; Mas o *administrador eficaz* faz as coisas certas, produz alternativas criativas, otimiza a utilização dos recursos, obtém resultados e aumenta o lucro.

Como se trata também de um modelo misto, o núcleo da teoria 3D baseia-se também em duas opções do administrador: *tarefa* e nas *pessoas*. Então o administrador pode estar orientado para a tarefa ou orientado para as relações. E partindo do princípio de que o objetivo do administrador é ser eficiente, Reddin apresentava um programa de *eficácia administrativa*.

### 3. 3. As Teorias e Paradigmas Organizacionais

Os critérios científicos atuais, circunscritos ao contexto organizacional, podem resumir-se a três paradigmas: o paradigma positivista, o paradigma biológico-sistémico e o paradigma construtivista.

*O paradigma positivista* (concepção mecanicista da organização) representado por Taylor (1911) e outros autores, defendia seis princípios fundamentais:

- “ A divisão de responsabilidades (os gestores deveriam dedicar-se ao planeamento e ao controlo);
- A utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas;
- A seleção da pessoa mais indicada para um determinado posto de trabalho;
- A formação do trabalhador com o objetivo de promover um bom desempenho;
- O controlo do desempenho do trabalho de forma que os resultados esperados pudessem ser alcançados;
- O incentivo à produção e ao próprio trabalhador (deveria pagar-se mais a quem mais trabalha)” (Canavarro, 2000, p. 36).

Max Weber defendeu, no modelo burocrático, a abordagem organizacional baseada numa autoridade legal e racional e num conjunto formalmente organizado de normas que visam limitar os comportamentos individuais como forma de atingir os objetivos pré-definidos. A burocracia “procura gerir funções e normas e não pessoas” (Canavarro, 2000, p. 41). Este modelo esqueceu-se das manifestações de mal-estar dos indivíduos e ignorou aspetos informais inerentes ao funcionamento da organização.

A conceção mecanicista, se por um lado fixa objetivos e se esforça por cumpri-los através do planeamento, organização e controlo, pode apresentar várias limitações, nomeadamente:

- “Criar formas organizacionais que dificilmente se adaptam às mudança do meio envolvente;
- Transformar as organizações em burocracias sem sentido e sem razão de existir;
- Levar a inverter a cadeia normal dos meios e dos fins;
- Provocar efeitos desumanos, sobretudo nos escalões mais baixos da hierarquia” (Bilhim, 2006, p. 49).

Lembra o autor que este modelo tende a tornar-se inadequado, tendo em conta as “transformações técnicas, económicas e sociais, que se têm operado nos últimos tempos, que requerem formatos organizacionais flexíveis e adaptáveis” (Bilhim, 2006, p. 50).

*O paradigma biológico sistémico* preconiza que todas as instituições estão situadas numa determinada envolvente que inclui a instituição e as condições que nela se operam, e uma envolvente mais específica, que diz respeito a todas as organizações e

condições externas, que estão relacionadas com as atividades da organização. Neste paradigma, Bertalanffy (1950; 1968) dá ênfase ao meio que envolve a organização e ao funcionamento interativo, com trocas de influências recíprocas dos seres vivos com o ambiente, criando-se uma nova identidade.

As atividades de manutenção e adaptação são necessárias à sobrevivência do sistema. Neste sentido, Bilhim (2006) refere que as “organizações são consideradas complexas, com ciclos de vida, cujo objetivo fundamental reside na sobrevivência” (p. 56).

Uma das limitações formuladas a esta metáfora é não conferir relevância ao papel desempenhado pelos atores sociais que a integram. De acordo com Burrell e Morgan (1979) “os membros duma organização são pessoas com necessidades complexas que sendo satisfeitas conduzem a uma maior produtividade” (Canavarro, 2000, pp. 49-50).

Para Maslow (1943), Herzberg (1959) e de McGregor (1960), os trabalhos resultam mais enriquecidos, mais interessantes e desafiantes com a satisfação mais completa das necessidades individuais e consequentemente com o aumento da produtividade.

O *Paradigma construtivista* concebe a organização como uma comunidade com uma cultura própria. Para Canavarro (2000), esta abordagem permite ainda reformular alguns pressupostos subjacentes a práticas organizacionais, tais como a liderança, e conduzir a uma nova visão das relações e meio ambiente (p. 69).

Contudo, a diversidade cultural pode surgir numa comunidade, havendo a necessidade de equilibrar boas e más culturas através de uma abordagem política clarificadora dos complexos processos (natureza diversa dos interesses, conflitos e fontes de poder) que se cruzam nas organizações. Neste sentido, aspetos como o poder e o conflito de interesses dentro das coligações quando existem, e não há processo de racionalizar a dissensão, lembra Bilhim (2006), “é a força política que determina os critérios e as preferências que devem prevalecer” (p. 63), pois, esta tem um papel construtivo na ordem social.

Deste modo, o funcionamento organizacional, com as suas metas, objetivos, estrutura, tecnologia, desenho organizacional, estilo de liderança e outros aspetos formais “possuem uma dimensão política” (Bilhim, 2006, p. 71). Salienta-se o modelo da

dependência de recursos (J. Pfeffer e G. R. Salancik) que tem em conta fatores da envolvente organizacional. As organizações resultam de processos políticos no interior das organizações que por sua vez são alargados à sua envolvente.

### **3.4. A eficácia e a eficiência organizacional**

Para alguns autores, o conceito de eficácia e de eficiência constituem o mesmo dispositivo que é o da avaliação do rendimento de uma organização para (Alves 2009), a “eficácia significa aplicar a ação certa [esta] maximiza os resultados que procurava produzir (...)” (p. 50). Segundo a autora “a eficiência permite-nos saber se os resultados obtidos da ação considerada estão de acordo com os recursos utilizados (...) uma atividade é eficiente se minimiza o uso dos recursos [ou] produz um melhor desempenho dos mesmos recursos” (Alves, 2009, pp. 50-51). Outros autores distinguem os dois conceitos da seguinte forma:

“ (...) uma empresa é eficiente sempre que consegue maximizar os seus lucros (...). O conceito deve incluir a necessidade de ela se manter viva e perfeitamente adaptada às permanentes mudanças do mercado (...) a eficácia pode ser encarada como uma medida normativa do alcance dos resultados globais da organização, enquanto a eficiência é considerada uma medida normativa da utilização dos recursos. Esta última preocupa-se com os meios, os procedimentos e os métodos utilizados, que precisam de ser planeados e organizados a fim de concorrerem para a otimização dos recursos disponíveis. A relevância aos fins e o alcance de objetivos visados não entram na sua esfera de competência, pois, é um assunto da esfera da eficácia. (...) poder-se-ia dizer que a eficiência se preocupa com as coisas de forma certa, enquanto que a eficácia se preocupa com fazer as coisas certas para satisfazer as carências da organização e as do seu meio envolvente” (Bilhim, 2006, pp. 398-399).

Na perspetiva da Ciência da Gestão, a eficácia organizacional encontra-se dependente da forma como cada área contribui para ajudar os gestores a tornarem mais eficazes as suas organizações. Neste sentido, lembramos que os rankings dizem respeito à eficácia organizacional da escola que se preocupa com o sucesso educativo dos alunos, e as solicitações da sua comunidade, desenvolvendo estratégias metodológicas de modo a suprir as carências que a afeta enquanto organização.

Bilhim (2006) é da opinião que “uma organização será tanto mais eficiente quanto, com o mesmo tipo de recursos, se conseguir obter melhores resultados” (p. 400). Visa por isso, a racionalização do processo de transformação dos meios económicos e técnicos. Por sua vez, a eficácia organizacional, de acordo com o mesmo autor, pode ser definida “como o grau com que uma organização alcança os seus objetivos de curto, e as suas metas de longo prazo” (Bilhim, 2006, p. 400), podendo ser diferente conforme os interesses dos indivíduos que nela participam.

A eficácia organizacional tem de ser avaliada. É dado ênfase ao trabalho mais relevante para atingir os objetivos da organização em relação aos fins alcançados (metas), e não aos meios utilizados. Segundo Bilhim (2006), as organizações têm que ter metas definidas pelos gestores responsáveis, e estas obedecem a regras fundamentais:

- “As metas têm de estar bem identificadas e definidas, de modo a que possam ser bem compreendidas;
- As metas não devem ser muitas, de modo a que possam ser mais facilmente geridas;
- É necessária a existência de consenso e concordância geral sobre tais metas;
- O processo de obtenção destas metas tem que ser, progressivamente, analisado” (p. 401).

Bilhim (2006), baseado em estudos de Pfeffer e Sutton em *The Knowing Doing Gap*, lembra que a eficácia “depende mais da forma como os gestores são capazes de transformar o saber em fazer do que em saber o que fazer. É mais fácil aumentar o saber das organizações, do que habilitá-las a agir com base nesse saber” (p. 417).

Corroborando o pensamento do autor, as organizações existem para alcançar as metas, e os problemas residem na sua identificação e avaliação.

### **3.5. A Escola e sua eficácia organizacional**

A escola é uma organização social que tem no centro da sua atividade os alunos e a sua educação.



Apesar da reconhecida especificidade organizacional da escola, na singularidade da sua missão pedagógica e educativa enquanto organização, “a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial [e] recebe cada vez mais influências de muitas investigações produzidas no campo das organizações educativas” (Costa, 2000, p. 15)

Contudo, subentendendo uma postura mais normativa, o autor refere que,

a escola assume uma identidade que vai para além dimensão de instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação[pelo que ] os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas constituirão eles próprios o objecto de acção pedagógica” (Costa, 2000, p.16).

Relativamente aos modos de organização e aos processos de gestão nos contextos escolares, tendo em atenção os melhores resultados, lembra Costa (2000) que “em termos de concepção da liderança nas organizações escolares [esta deve ser concebida] não só como um meio para o desenvolvimento da acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objecto da acção pedagógica” (p. 16).

De acordo com Brito (1998), a “organização da escola tem três vertentes fundamentais que coincidem com as principais áreas de gestão escolar. Elas são a Pedagógico-didática, a Gestão Administrativa e Financeira e a Gestão Funcional dos Espaços (Brito, 1998, p. 9). E assim, quando se organiza, a escola precisa, no planeamento das suas atividades, de considerar as áreas a serem geridas, a articulação entre elas e a qualidade de serviços que resultam na eficácia do seu funcionamento. Porém, a escola como organização deve ter os alunos, e a sua educação, como centro da sua atividade a desenvolver. Neste sentido, Brito (1998) refere que “a escola é uma entidade social complexa, onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes - alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral - contribuindo todos

para a mesma finalidade e missão” (p. 12). Mas a sua organização pode fazer-se em torno de diferentes preocupações se a instituição escolar estiver vocacionada para os alunos ou para as pessoas que moram nos alunos. Assim, se vocacionada para os alunos:

“É uma organização preocupada sobretudo com a transmissão de conteúdos programáticos, como o cumprimento de normas administrativas, com certificação de conhecimentos adquiridos, com a submissão da diversidade ao comportamento da média. Uma instituição escolar direcionada para as pessoas que moram nos alunos será uma organização atenta às potencialidades de cada aluno, capaz de verificar as condições de cada um para obter os resultados esperados” (Azevedo, 2001, p. 161).

Tendo em atenção a eficácia organizacional e as preocupações que esta envolve, ressaltam, numa primeira leitura sobre a eficácia da escola, os resultados obtidos pelos alunos no decurso do ano letivo, pela avaliação contínua e pela avaliação mais declaradamente visível nos finais dos três períodos escolares.

Note-se, porém, que os resultados dos alunos se prendem com vários fatores, entre eles, os problemas do currículo, os modelos de organização do trabalho letivo na sala de aula, a formação do corpo docente, os modelos de organização da própria escola e sua explicitação em regulamento interno, os recursos humanos e físicos e entre outros os recursos financeiros.

É subentendendo este raciocínio lógico sobre atmosfera organizacional da escola que se prende a sua eficácia. Neste sentido, e em relação às lógicas de ação dos Diretores/Presidentes, Clímaco (1989) salienta indicadores de eficácia da escola ligados aos seus comportamentos, tais como:

- “*As formas de atuação*, fruto da perceção que estes órgãos têm das dinâmicas em prática nos contextos escolares ou diferenças de perceção em relação a outros elementos da comunidade educativa;
- *A «auréola» de imagem de competência para o desempenho de funções (postura do gestor)*: a segurança que irradia, e que funciona em todos e em cada um, como motor de arranque e prosseguimento de tarefas;
- *O nível de satisfação*: o gestor deixa transparecer o seu grau de satisfação em relação às práticas escolares em curso e que pode servir de impulso à qualidade das mesmas; *As dificuldades sentidas*: a forma como os gestores contornam, ultrapassam ou simplificam os problemas quotidianos da vida escolar, para manterem em equilíbrio dinâmico toda a orgânica escolar, sem

perderem qualidade, se possível, reforçando-a no sentido de uma boa consecução das tarefas em curso;

- *As Formas de relacionamento*: como comunicam com as estruturas que integram as dinâmicas da sua competência, sobre as suas intenções em relação às práticas pretendidas” (p. 21).

Neste sentido, Drucker (2003), referindo-se à gestão dos recursos humanos das empresas para potenciar o seu rendimento, diz que,

“gerir as pessoas que trabalham com conhecimentos para a produtividade, requer uma missão clara, a colocação cuidadosa, uma aprendizagem e ensino contínuos, uma gestão por objetivos e autocontrolo, alto nível de exigência mas com a correspondente liberdade de ação e responsabilidade pelo desempenho e pelos resultados” (p. 140).

Assim, todos, num conjunto, poderão instituir medidas adequadas aos vários apelos dos diferentes sectores sociais que depois de submetidas à supervisão, mais facilmente podem ser colocadas na trajetória da qualidade de desempenho relativamente aos objetivos a atingir.

Tendo como base esta mensagem, gerir os recursos humanos de uma escola obriga a estratégias adequadas para que os resultados dos alunos sejam ótimos, a qualidade de serviço se pautar pelo excelente e o clima criado seja harmonioso.

Para o efeito, o Diretor/Presidente escolar põe em prática os seus conhecimentos e faz valer o seu perfil de gestor. Clímaco enumera alguns índices para validar a qualidade e eficácia da escola, tais como: o aproveitamento e taxas de sucesso; a qualidade dos professores; o nível de satisfação; o nível de frequência; as taxas de abandono e absentismo; as horas passadas na escola; a conservação das instalações e as dificuldades dos responsáveis da direção” (Clímaco, 1989, p. 20-21).

Mesmo assim, em situações de redução de participação docente, e seguindo a opinião do autor, “pode criar-se um ceticismo generalizado que impede a inovação e a mudança” (Clímaco, 1989, p. 22), e nestas circunstâncias, há que desenvolver a capacidade de animação e intervenção.

A eficiência desta medida dependerá das qualidades individuais (perseverança, determinação, intuição e outros ou traços de personalidade para a tomada de decisão e práticas a desenvolver). Neste sentido, Adair (1988) dá ênfase à gestão do tempo pois que,

segundo o autor, “ a eficiência de um gestor encontra-se relacionada com o uso que ele faz do seu tempo. É o gestor que tem de controlar o tempo, e não a situação inversa, se não quiser estar sempre à beira de uma crise (p. 52).

Também é de referir que as condições de participação dependem do tipo de estruturas organizacionais que foram criadas e que funcionam como malha de suporte com funções bem definidas que garantem a eficácia e o sucesso. Neste sentido, Clímaco (1989) destaca “a dimensão das escolas, a complexidade organizativa, a imagem tradicional da gestão, as oportunidades criadas para a formação profissional, desenvolvimento de competências de participação e estilo de direção da escola” (pp. 22-23).

Estas escolas, com um sistema de ação organizado, possuem características e condições internas como podemos ver na tabela 6, que as tornam produtivas.

Tabela 6: Caraterísticas e condições internas das escolas “eficazes”.

<i>Exercício de uma forte liderança instrutiva.</i> A direção da escola combina uma gestão eficaz em relação ao currículo com uma visão clara da escola e a colegialidade na tomada de decisões.
<i>Pressão académica e elevadas expetativas sobre o rendimento dos alunos.</i> A organização de tempos e espaços e utilização de estratégias que garantam maiores possibilidades de aprendizagem.
<i>Implicação e colaboração dos pais.</i> Fomentar a comunicação e implicação dos pais no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola.
<i>Controlo e organização dos alunos.</i> Um clima escolar ordenado como contexto e atmosfera necessários à aprendizagem, confiança e apoio.
<i>Coerência e articulação curricular instrutiva.</i> Consistência de metas e objetivos entre projetos e práticas docentes.
<i>Controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos.</i> Acompanhamento sistemático e permanente do trabalho dos alunos como meio de adequação do trabalho docente.
<i>Colaboração e relações de colegialidade entre professores.</i> É necessário coordenação e cooperação no trabalho de equipa.
<i>Desenvolvimento contínuo do pessoal docente.</i> Atividades e contexto adequado ao desenvolvimento profissional, assim como recursos externos geridos pelas escolas para a formação contínua.
<i>Autonomia e gestão local.</i> Sem excluir regulamentações externas é necessária uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e organização.

Fonte: Adaptado de Bolívar (2003, pp. 31-32).

Assim, a eficácia da escola pressupõe projetos conjuntos de ação, o que implica uma reestruturação escolar com um conjunto de medidas para a instituição conseguir fazer a diferença, onde os alunos e alunas possam progredir mais rapidamente do que seria de esperar numa ampla série de objetivos. De acordo com Bolívar (2003), as escolas eficazes caraterizam-se por terem uma “identidade, cultura ou uma visão diferenciada” (p. 30).

## **Capítulo III - A Relação Escola e Sociedade**

## **1. A relação Sociedade e Escola**

A escola é um espaço onde decorrem trocas de socializações, e pode ser considerada como um sistema de interações recíprocas variadas entre as hierarquias dos membros da sua comunidade. Cada escola está inserida num determinado contexto com as especificidades próprias do seu meio, quer seja, social, cultural ou geográfico. Mas, qualquer que ele seja, não é indiferente para a vida da escola. A estrutura da escola enquanto organização consiste em sistemas intencionais de comportamentos entre os membros da sua comunidade, que trabalham no seu conjunto para responder aos objetivos definidos por cada instituição. Neste sentido, Pinto (2000) refere que a escola “é ela própria uma realidade social” (p. 147) onde, de acordo com a autora, ocorre “um sistema concreto de interação, de trocas sociais, na medida em que é um sistema caracterizado pela singularidade” (Pinto, 2000, p. 148), com um sistema burocrático de administração pública, que tem também muitas especificidades com uma estrutura organizacional e fronteiras próprias e, ainda finalidades que delimitam a sua particularidade.

Lembra Azevedo (2001) que “A responsabilidade social das escolas poderia passar por iniciativas de grande visibilidade social, e não apenas pelas medidas que se confinam ao terreno da sala de aula, da disciplina ou da turma” (p. 147). Ainda em relação a este aspeto, o autor acrescenta que “é preciso abrir as escolas, derrubar os seus altos muros [e que] as próprias fragilidades da instituição podem transformar-se em pontos de partida para novos projetos, para cuja concretização contribuam energias locais e não apenas o aparelho administrativo regional e central do ministério da educação” (Azevedo, 2001, p. 147).

Por outro lado, a escola, por via dos seus alunos, Encarregados de Educação e outros agentes, tem vindo a ser influenciada, não só circunscrita, à sua envolvente. Mas essa influência também se estendeu ao mundo através da, e pela, globalização. Mesmo que de forma assimétrica, a globalização “afeta a vida das pessoas de todos os países, sejam ricos ou pobres, transformando não apenas os sistemas globais, mas também a vida

quotidiana” (Giddens, (2004, p. 75). Segundo o autor, a globalização está “a mudar radicalmente a natureza das nossas experiências quotidianas” (Giddens, 2004, p. 61), quer ao nível dos grandes centros urbanos, quer das localidades mais periféricas. Tendo em atenção estas grandes alterações dos sistemas globais e quotidianos das famílias, as condições de crescimento dos jovens tomam novas dimensões, no que concerne à orientação e apoio por parte dos adultos. Embora haja a preocupação em acompanhar o crescimento/desenvolvimento dos jovens, nesta evolução, há que minimizar os efeitos potenciadores das diferentes formas de exclusão social que são duplamente negativas: na escola e na sociedade. Segundo Giddens (2004), a exclusão social pode,

“ocorrer em comunidades rurais mais isoladas afastadas de muitos serviços e oportunidades ou em bairros centrais nas cidades, marcadas por elevados ou elevadas taxas de crime e por um padrão de habitação inferior à média (...) pode também resultar de pessoas que se excluem a si mesmas de aspetos centrais da sociedade. Os indivíduos podem optar por desistir dos estudos, recusar uma oportunidade de emprego e tornar-se economicamente inativos” (pp. 325-327).

Corroborando o autor, “vivemos num mundo turbulento difícil e estranho” (Giddens, 2004, p. 174), onde muitos jovens tentam a sua integração na sociedade, mas não o conseguem. Com este problema, agudiza-se a crise que já afeta as várias estruturas sociais económicas e políticas da vida dos cidadãos. Por isso, parece notória a necessidade da escola de hoje avançar com estruturas e modelos que proporcionem uma mudança no sentido da igualdade de educação praticadas nas escolas e em consonância com as necessidades da sua envolvente social. Giddens (2004) lembra-nos que “à medida que as sociedades em que vivemos sofrem profundas transformações, as instituições tornam-se obsoletas” (p. 61), facto que obriga a uma redefinição de estratégias condutoras da mudança e espera-se que as escolas preparem as novas gerações de cidadãos para as competências necessárias à participação na vida económica, cultural e social através de especificidades profissionais que os esperam no seu quotidiano social.

A escola sofreu, em todos os tempos, forte influência do contexto cultural em que está inserida ou das culturas adotadas, cuja existência se deve muitas vezes “às condições sociais da sua produção e reprodução, com todas as reestruturações e reinterpretções correlativas da sua perpetuação nas condições sociais transformadas” (Bourdieu &



Passeron, 1970, pp. 28-29). Em muitas ocasiões a escola foi deliberadamente utilizada para veicular ideias e propósitos do poder, como refere Paraskeva (2000) “[a] sociedade projeta e extravasa para todos os seus microssistemas (e a escola é um deles) toda a sua identidade, organização, perspetivas de sucesso e estratégias, que veiculam por conceções de rentabilidade produtiva subordinadas a um controlo burocrático e técnico” (p. 145). Note-se que “Em muitas ocasiões a escola foi deliberadamente utilizada para veicular ideias e propósitos do poder, algumas vezes ela procurou contribuir para inovar um contexto necessitado de renovação” (Cortesão, 2000b, pp. 9-10), exercendo-se uma relação de comunicação que pode, circunstancialmente, não produzir o seu efeito pedagógico dependendo da sua autoridade pedagógica e autonomia relativa a que está circunscrita.

Frequentemente a escola é um produto de uma cultura que exige ao sistema de educação, tal como a sua definição indica, “um conjunto de mecanismos institucionais ou usuais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 31), facto que obriga a escola a conciliar este aspeto com os novos fatores que norteiam a mudança nas suas dinâmicas.

Outro aspeto a salientar nos contextos escolares é a instabilidade, sentida dentro e fora da sala de aula, que tem subjacente em grande parte, a educação a que os jovens acederam na sua condição de pessoa, num sistema de interações através da relação com o(s) outro(s) e com o mundo.

Embora na escola a educação ocupe o cerne do processo da relação entre os indivíduos, quando esta é menos estável a escola cria esforços de forma a manter o equilíbrio dinâmico institucional no sentido dos melhores resultados das aprendizagens e desenvolvimento dos jovens. Freire (2006) lembra o excesso de liberdade e de autoridade das famílias, em que ambos os lados “terminam por negar o papel da educação (...) e da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente dos seus educadores e educadoras” (p. 23). Assim, é fundamental a reorientação pedagógica no sentido do desenvolvimento de ideias e comportamentos ajustados à escola, às famílias e à cidadania em geral. Perrenoud (1987) analisou doze eixos relativas à influência da escola na família, e de que destacamos:

“1) o emprego do tempo da família (do horário quotidiano ao tempo de estudos); 2) a relação com o espaço (habitat e mobilidade); 3) o orçamento (despesas diretas e indiretas); 4) as tarefas (enquadramento do trabalho escolar, apresentação de si etc.); 5) o controlo social que exerce sobre os filhos; 6) a atividade educativa; 7) o controlo do desenvolvimento dos seus filhos; 8) a vida quotidiana; 9) a imagem de si (em função das avaliações escolares); 10) a proteção da vida privada; 11) a relação ao futuro e estratégias perante as armadilhas escolares; 12) a inserção social em diversas redes de relações” (in Pinto, 2000, p. 64)

Ainda em relação à influência exercida pela escola nas famílias, Bourdieu e Passeron (1970) afirmam que “as ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre estes grupos ou classes, contribuindo ao mesmo tempo para a reprodução da estrutura social” (p. 31). De facto, existe uma relação de interdependência entre a escola e a sociedade que lhe deu origem e que ela serve. Por isso, cabe à escola contribuir para a construção da identidade do indivíduo, no seu desenvolvimento máximo possível, não só ao nível do currículo, mas nas várias dimensões da aprendizagem que este tem de desenvolver, de forma a torná-lo capaz de participar na dimensão cultural e política da sociedade a que pertence, sem descurar direitos e deveres da sua função cívica como cidadão.

Se fizermos uma analogia entre escola/meio e empresa/mercado, recorrendo ao pensamento de Drucker (2003), confirmamos que “a primeira medição verdadeira de uma empresa é a sua posição nos mercados em que atua” (p. 173). Do mesmo modo, podemos dizer que a primeira medição verdadeira de uma escola é a sua posição na sociedade em que se insere, como mercado de eleição pela própria sociedade, e a posição que ocupa nos rankings nacionais. Neste sentido, Bolívar (2003) salienta que as estratégias de qualidade e eficácia de gestão das escolas, que pressupõem que elas existam como realidade social, “ficam sujeitas a competir num mercado para conseguir clientes que se convertem num mercado final do que é qualidade, manifestada através da escolha da escola preferida” (p.28). O autor é da opinião que a escola seja uma entidade desenvolvida para condicionar os resultados dos alunos. Segundo Bourdieu e Passeron (1970),

“o sucesso escolar e, mais geralmente todo o trabalho pedagógico secundário, depende fundamentalmente da primeira educação que o precedeu, mesmo e sobretudo quando a escola recusa esta prioridade na sua ideologia e na sua prática, fazendo da história escolar uma história sem pré-história” (p. 68).

A segunda medição, no seguimento da analogia escola/meio de Drucker (2003), passa pelo desempenho inovador, cujo declínio iminente se traduz na queda de inovação e deterioração do prazo, ou seja, com o processo de implementação da inovação em atraso.

A terceira medição, segundo o autor, assenta num conjunto de medições do painel de controlo de inovações do executivo, tendo como resultado a produtividade da escola no seu conjunto e as diferentes equipas que para ela trabalham, em conformidade com o seu Regulamento Interno e com o Projeto Educativo de Escola.

Pela situação especial que a escola de hoje enfrenta face aos problemas sociais que até ela chegam, só novas formas de gestão e liderança, com políticas públicas educativas direcionadas para os problemas atuais, é que poderão estar preparadas para ultrapassar as desigualdades e as diferenças de estratificação social que frequentam a escola.

“O ritmo de mudança acelerou de tal forma que hoje as previsões são difíceis (...). Por outro lado as pessoas evoluíram muito, tornando-se enquanto consumidores, mais sofisticadas e exigentes, já que são mais cultas, têm mais poder de compra e muitos produtos e serviços alternativos para satisfazer as mesmas necessidades. Por isso a sociedade da massificação entrou em crise” (Cardoso, 2001, p. 10).

Os sinais de crise, com origens, duração e gravidade diferentes, deixaram de ter um âmbito regional ou nacional, estendendo-se pelo mundo logo que irrompem. Estes “processam-se em várias e sucessivas fases abrangendo quase sempre a área financeira, forçando uma recessão económica e, inevitavelmente, conduzindo à instabilidade e degradação social” (Cardoso, Campos & Vicente, 2010, p. 39). O seu maior impacto situa-se ao nível do emprego, com fortes repercussões nos défices orçamentais e afetando a qualidade de vida das famílias. Em Portugal, a crise económica abalou o país de forma nunca vista e segundo a OCDE a tendência era, “em 2010, um total de 650 000 desempregados” (Cardoso Campos & Vicente, 2010, p. 47), montantes resultantes de causas diversas, entre elas a evolução tecnológica, com reorganização empresarial,

originando uma redução das necessidades de mão-de-obra e evolução tecnológica em muitos processos produtivos. Paralelamente aos impactos da crise na sociedade em geral, os seus efeitos obrigam à aplicação de medidas «mais adequadas» de forma a restabelecer o equilíbrio dinâmico da atmosfera escolar.

Lembra Dewey (2002) que “tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as utopias que ela espera realizar, através das novas possibilidades assim abertas no seu corpo” (p. 17).

O desenvolvimento das novas tecnologias veio facilitar não só as rotinas do quotidiano profissional e pessoal do ser humano, como também aproximar cada vez mais as pessoas, já que as grandes distâncias geográficas deixaram de se fazer sentir. As facilidades de acesso aumentaram aos vários níveis, facto que permite, para além de maior conhecimento, um manuseio alargado de tarefas que respondem com exatidão às intenções subjacentes, e ou perspetivadas, pois, “o mundo desenvolvido tornou-se um só, em termos de tecnologia” (Drucker, 2003, p. 17).

Do mesmo modo que é agradável sentirem-se estes avanços, são muitas as pessoas afetadas pelas grandes mudanças que estas proporcionam, ao nível profissional e modos de vida. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem, poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser. E, ao impor a si própria este rumo, nada conta tanto como a escola ou família, com particular enfoque na educação das crianças e adolescentes. Estes, na expectativa de um futuro estável, remetem para a escola essa educação, diferente da sociedade de ontem, com uma cultura de vida também diferente e, logo, com uma resposta diferente da que teria sido a dos seus pais, dado que se caminha cada vez mais para o ressurgimento de uma sociedade nova. Neste sentido, lembra Dewey (2002), que a estes procedimentos globalizados precedem estudos de minimização de custos, para que se tornem comportáveis, quer para o Estado quer para as empresas em geral. Deste modo, levanta-se a necessidade de reestruturação do trabalho que é “a única forma de se trazer os custos para baixo” (Drucker, 2003, p. 129). Os cortes drásticos de pessoal e do âmbito financeiro, ocorridos nos últimos anos, têm-se refletido fortemente no desempenho dos profissionais, nomeadamente na área da educação.

Neste percurso, o Estado e os seus agentes têm um papel relevante na construção da nova identidade nacional, demarcada pelas novas práticas que identificam a «nova comunidade». Por sua vez, a escola, através da educação e da instrução, vai facilitar a coesão social que, por essa via, também, vai reforçar essa construção. Estas medidas refletem-se num acumular de *stress* dos seus atores que, devido a sobrecargas de responsabilidades profissionais, têm de executar as tarefas em curso, independentemente das dificuldades existentes para poderem responder aos objetivos previstos. Por outro lado, alguns profissionais, invadidos por um *stress* deprimente e/ou por uma desmotivação crescente, isolam-se ou enclausuram-se no excesso de zelo das suas responsabilidades profissionais.

Nestes novos contextos sociais e profissionais, as famílias tomam novas configurações na sua estrutura (novas formas de família), às vezes devido à sua nova situação económica, que foi afetada pela perda de emprego<sup>2</sup>. Outras vezes é a remuneração precária que, conjuntamente com outros dados, deixa o nível afetivo bastante abalado.

Para Drucker (2003), isso “pode significar a ansiedade da busca de um emprego e uma dolorosa adaptação” (p. 22). Este conjunto de insatisfações afeta as famílias e a sociedade em geral que, perturbadas, procuram uma estabilidade compatível com as novas realidades. Assim, para a organização destes novos contextos familiares, resulta uma estruturação diferente, com uma comunicação interna cheia de “ruídos”, próprios da evolução com repercussões fortes ao nível do desenvolvimento dos jovens que por vezes, refugiam-se no silêncio, na presença dos ecrãs e ou presença do teclado.

Uma educação que, tal como as outras, resulta de dados adquiridos mas fragilizada na performance dos seus valores, engrossando assim uma instabilidade social, contagiosa nos seus princípios éticos. Deste modo, a escola, através do trabalho que desenvolve com os seus alunos “tem oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, numa sociedade embrionária. Este é o facto fundamental, e dele emerge a

---

<sup>2</sup> Drucker, (2003, p.104), referindo-se às empresas diz que, “dentro de poucos anos, a jurisprudência dirá que um gerente ou técnico não pode ser demitido, a menos que haja: a) provas de mau desempenho da sua parte, em relação aos padrões de desempenho claros e preestabelecidos; b) um procedimento claro de rebaixamento incluindo exceto no caso de violações graves, um certo número de advertências formais; c) apelo da decisão e sua revisão por uma autoridade imparcial; e d) uma compensação adequada.” A adequação destes processos vem tranquilizar os sujeitos envolvidos e reconquistar a confiança e a dedicação dos mesmos”.

instrução, enquanto processo contínuo e ordeiro” (Dewey, 2002, p. 25), para poder responder às novas tendências, face às grandes mudanças a que a sociedade está sujeita, e que a escola não pode ignorar.

Para estas novas situações aguardam-se práticas pedagógicas inovadoras, e uma formação de professores esculpida para a nova realidade que os espera. Para o efeito “é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos professores, precisamente as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspetiva de ensino” (Delors, 2005, p. 134). Todos, em conjunto, poderão forjar novos laços de comunidade, novos compromissos com a cidadania ativa, com a responsabilidade social e com os valores desenhados para a construção de uma identidade própria, tal como a definição de sociedade traduz: “uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns” (Dewey, 2002, p. 23).

Assim, estamos conscientes de que o papel da escola, por intermédio dos seus alunos, é contribuir para uma cidadania ativa mas consciente nos seus princípios, em busca do equilíbrio e da paz social.

## **2. A evolução social da Escola**

A necessidade de renovação das instituições é sentida por todos e reivindicada pelos sindicatos, pelas associações de pais, pelos professores e por todos que se veem envolvidos nas questões da educação, incluindo os alunos. Esta necessidade de mudança atinge todos, ainda que de forma desigual, exigindo aos professores novas metodologias de orientação, articuladas com a orgânica institucional também em mudança. Contudo, parece que a escola ainda oscila entre a revolta e a resignação, situação que se nota ao nível das expectativas internas e externas à escola. Neste sentido, Tedesco (2000) é da opinião que:

“A crise, portanto, já não deriva da forma deficiente como a educação cumpre objetivos que lhe estão consignados, mas, o que ainda é mais grave, não se sabe que finalidades ela deve cumprir, nem para onde deve orientar a sua ação (...) agora que a crise não parece conter mais do mesmo e modifica orientações e comportamentos” (pp. 17-18).

De acordo com Develey (1996), “a crise é, numa organização ou instituição, a consequência da exacerbação das tensões sociais entre os parceiros implicados” (p. 17). Ora, com a massificação do ensino, a escola tornou-se “um imenso parque de estacionamento, onde se encontram jovens com as mais heterogêneas origens sociais, étnicas ou culturais e os mais díspares projetos de vida e aspirações pessoais” (Teodoro, 2003, p. 95) e que, de certa forma, contribuem para a exacerbação de tensões dentro da escola. Cada vez mais existem em todas as escolas, públicas e privadas, alunos com dificuldades de aprendizagem, que devido ao alargamento da escolaridade básica obrigatória, obriga à prossecução de metodologias didático-pedagógicas diversificadas e adaptadas a cada contexto das instituições educativas, a fim de manter a eficiência dos serviços e a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Corroborando o pensamento de Bolívar (2003), “a procura da eficácia e da “qualidade”, termo que é frequentemente associado, passou por sucessivas metamorfoses e sucessivas reformulações” (p. 29). Os padrões de comportamento facilitadores do processo ensino-aprendizagem atingem o patamar do seu degelo e, esta nova conjuntura da escola exige uma flexibilidade na liderança, gestão e organização do trabalho, “com uma organização mais horizontal e aberta, com amplos poderes de decisão nas unidades locais e com uma inteligência desenhando novos caminhos em ordem às boas práticas, distribuídas de forma mais homogênea” (Tedesco, 2000, p. 21).

De acordo com o autor, a inteligência tem de ser introduzida em todas as fases do processo produtivo. Quando pensamos na escola e, nas escolas em geral, com os seus regimentos e respetivas orientações e lideranças, ressalta-nos sempre a importância da opinião dos profissionais que se encontram nos respetivos contextos. As novas medidas para a reorientação da escola pressupõem a adoção das decisões estratégicas tendo em atenção as experiências dos profissionais para que não sejam geradoras de exclusão nos próprios grupos de trabalho. A escola aparece como uma instituição em crise, em permanente mudança e reestruturação revelando que a sociedade está também em crise e que há uma interdependência entre as duas, “ quando a escola tosse, a sociedade constipa-se [assim,] um laço «filial» liga a sociedade à escola de forma que tudo o que afeta uma condiciona a outra” (Develey, 1996, p. 8). Porém, a escola e a sociedade têm cada vez mais dificuldades em assumir que uma e outra na realidade assumem laços de interdependência,

sendo que à escola compete dar a formação e à sociedade dar o emprego. A escola está ora numa posição de reboque ora numa função de tração em relação à sociedade, revelando sempre relações de interdependência.

Segundo Develey (1996), a sociedade pode apresentar três aspetos de crise: 1) a crise de valores, 2) a crise orçamental, e 3) a crise da dimensão profissional da escola. Constatase então, que numa «crise de valores» há fortes divergências que cavam o fosso entre a escola e o mundo social (familiar associativo, quotidiano etc.). “Porque o tempo escolar privilegia o longo prazo – é o tempo da duração – enquanto que a sociedade valoriza o instante – é uma sociedade de «zapping». O tempo social é o tempo imediato” (Develey, 1996, p. 9). Mas é-o também porque o espaço escolar é cada vez mais um espaço personalizado e original, enquanto que o espaço público é banalizado e impessoal. Neste sentido, Tedesco (2000) lembra que:

“a acumulação de informação, a velocidade de transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização simultânea de vários meios (imagem, som, texto) são, entre outros, os elementos que explicam o enorme potencial da mudança (...). A sua utilização obriga à modificação de conceitos básicos como o do *tempo* e o do *espaço*” (p. 22).

Claro que a escola teve necessidade de se adaptar com o choque entre um passado sem grandes intromissões tecnológicas e um presente bombardeado por elas. Como afirma Giddens (2004), a “divulgação das tecnologias de informação veio, contudo, facilitar o fluxo de informação à volta do globo, encorajando as pessoas a adotarem uma postura global” (p.75).

A crise que se identifica nas instituições escolares é a «crise orçamental» (ou os condicionalismos orçamentais). Há uma crise dos recursos – a escola tem um custo elevado e os estudos feitos nesse sentido mostram que o aumento do orçamento não é corresponde ao aumento do sucesso (visão da sociedade e constatação da escola). Neste sentido, as práticas pedagógicas e a organização escolar são muito mais relevantes no sucesso do que nos recursos financeiros. Por isso, e devido às grandes mudanças sociais e à necessidade de eficiência das organizações para obtenção de melhores resultados, Cardoso (2001) é da opinião que “é necessário atuar com maior rapidez e eficácia. Para tal, podem reduzir-se os níveis hierárquicos para aproximar o topo da organização às pessoas” (p. 11). Há ainda



uma «crise da dimensão profissional» da escola, por razão de distintas finalidades: emprego, lugar na empresa, nos currículos e nos programas escolares. “As crianças já não se identificam com as profissões dos pais, e por isso não decidem facilmente a sua carreira. As famílias têm a sensação que o sistema escolar não se preocupa com a formação profissional, mas com a formação geral” (Develey, 1996, p. 14).

Parafraseando Develey (1996), a escola nunca foi tida como um local onde efetivamente se aprendem os conhecimentos «úteis» às práticas. Estudam-se as medidas, a tecnologia, o tipo de fabrico, mas não o modo como se faz. Para o autor, “a escola e o mundo do trabalho veiculam lógicas contrárias em relação ao saber” (Develey, 1996, p. 14). Por um lado os professores, exprimem as suas dúvidas sobre a massificação do ensino, sobre a atualidade dos currículos, sobre o peso dos programas, adotados na escolaridade básica obrigatória, por outro, questionam a (des)valorização dos diplomas para a empregabilidade que os espera na sociedade.

Como refere o autor “ as mudanças sociais são muito mais rápidas. E por isso a solução para a crise, quando tarda é mais notada e menos compreendida” (Develey, 1996, p. 17) o que leva à exacerbação de tensões devido a oposições dentro e fora da escola entre todos os parceiros implicados o que exige uma boa preparação e um perfil diretivo adequados para a chefia da escola.

## **2.1. As funções da Escola**

De acordo com Brito (1998), “a escola tem por missão desenvolver global e equilibradamente, o aluno, nos aspetos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correta integração na comunidade” (p. 9). Para o efeito, as políticas administrativas da escola tornaram-se cada vez mais descentralizadas para melhorarem a sua eficiência e responderem, com rigor e adequação, às necessidades de aprendizagens, socioeducativas e culturais dos alunos e da comunidade local. Este modelo incentiva a partilha com a comunidade envolvente, evitando-se a passividade e o conformismo do simples cumprimento das normas. Neste sentido, tendo em atenção os grandes problemas

económicos e culturais que a sociedade de hoje enfrenta, citamos Formosinho (2005) que faz a leitura da descentralização da seguinte forma:

“pela complexidade da atividade económica e social (...), os problemas locais tornam-se também demasiado diversos e complexos, então impõe-se a descentralização porque os Serviços Centrais são incapazes, nesta situação, de prever em pormenor os problemas que vão surgir, condição prévia para os pré-decidir” (p. 17).

Para se verificar melhor a descentralização as escolas, estas tiveram de ter mais autonomia para assegurarem de forma compatível e com eficiência, as suas políticas educativas com o volume de serviços a serem prestados e partilhados com a comunidade local. Note-se que estes serviços têm de estar em conformidade com as necessidades emergentes do meio, com a política educativa definida a nível local, regional e nacional e ter em consideração as leis fundamentais do Sistema Educativo Nacional. Assim, com a descentralização, os Serviços Centrais de Educação entregaram às escolas este «bolo» jurídico burocrático, para, com a autonomia de que dispõem, estas melhor se adequarem às suas práticas organizativas, didático-pedagógicas. Neste sentido, Formosinho (2005) refere que:

“(...) a execução das normas centrais por quem está perto dos problemas é mais rápida porque há menos distância geográfica entre os problemas e quem os decide, as decisões são mais claras porque podem ser explicadas verbalmente e é mais fácil pedir esclarecimentos; o ritmo e o tipo de implementação das normas é adaptado ao contexto local, evitando a rigidez da decisão *a priori*, as decisões de implementação são tomadas por quem conhece os problemas por estar próximo deles; são tomadas por quem sente os problemas, o que aumenta a motivação para os decidir rapidamente; gasta-se menos tempo e esforço em troca de correspondência e nos circuitos burocráticos” (p. 17).

Em relação às funções da escola, estas são várias e têm grande abrangência em termos decisórios na hierarquia institucional. Porém, o enfoque para o qual se orientam as funções da escola é o resultado dos alunos, o seu desenvolvimento e a capacidade destes se comportarem como verdadeiros cidadãos, conscientes das vantagens coletivas e sociais. Formosinho (2005) lembra que a escola “é uma organização cuja natureza é transformar pessoas (...), mas diferentemente das outras organizações de natureza similar (...) a pessoa a transformar está ainda num estágio de desenvolvimento, não é um adulto mas um ser em

crescimento” (p. 28). Deste modo assinalam-se como responsabilidades da escola, sem descurar todas as incumbências contempladas na regulamentação que as mantém ativas:

- Encontrar a melhor via para combater todas as formas de exclusão social.

“Há que conduzir e reconduzir, para o sistema educativo todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adapta ao seu caso. Isto supõe a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres” (Delors, 1996 2005, p. 49).

- Diversificar os sistemas de ensino, com uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários e implicar as famílias em acordos ou parcerias educativas com os diversos atores sociais: os agentes de ensino “devem ser profissionais eticamente responsáveis e altamente especializados (Formosinho, 2005, p. 28);
- Conduzir a educação para a tolerância e para o respeito pelo outro. “A escola pode criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas” (Delors, 2005, p. 51);
- Valorizar o pluralismo cultural;
- Ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa. Os jovens podem compreender, a partir de problemas concretos, “quais são os seus direitos e os seus deveres e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e liberdade dos outros” (Delors, 2005, p. 53).

As práticas do quotidiano escolar devem ser o exemplo vivo da certeza que as estratégias definidas pela escola estão a ser bem conduzidas, e que a escola elegeu opções corretas para o seu equilíbrio e sucesso pedagógico. Segundo Freire (1992 2006),

“Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é o desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança (...) pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é a expressão” (p. 11).

Em relação às tarefas do educador ou educadora, o autor ressalva a importância da escola em desvelar as possibilidades, para melhor responder às necessidades educativas da comunidade que a frequenta. Para o efeito, Freire (1992 2006) procurou o diálogo entre as famílias e a aproximação destas à escola de modo que “pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas” (Freire, 1992 2006, p. 20). Por esta via, o autor aproximava a escola ao meio e vice-versa, aumentando a participação das comunidades em função dos objetivos da escola que também eram os seus. Assim, a oposição binária entre pais responsáveis e pais não responsáveis, corresponsabiliza o Estado e, por sua vez, a escola, na tomada de decisões tendo em atenção as reivindicações das diferentes partes, em espaços próprios, para que esta partilha desmistifique a liderança complexa destas dinâmicas e proporcione condições viáveis à consecução das tarefas previstas. Neste sentido, Apple (1999) é da opinião que “a política educativa necessita de ser tratada com uma seriedade integradora de acordo com a sua complexidade” (P. 97). Todavia a escola tem um papel importante na formação da sua identidade, à qual está subjacente a sua política organizacional de gestão e liderança interna. Em relação a este aspeto, Apple (1999) reforça que “muitos autores têm-se referido à escola como um local produtivo, um local para a produção das identidades dos alunos e para a produção de uma política de formação de identidade” (p. 97).

As formas organizativas das escolas, na atualidade, tendem a aproximar as suas comunidades educativas através de atividades que vão sendo desenvolvidas com as comunidades locais, ao longo do ano letivo, contudo a participação não é regular, por motivos diversos pois, de acordo com Silva, Ferreira, Marques, Diogo, Faria & Seabra, (2007),

“A escola cria distanciamento para os pais. Este tipo de generalização tornou-se muito comum entre autores que escrevem sobre pais na escola, está presente entre os cientistas que lançaram esta questão (...) é também uma afirmação feita pelos pais, que sentem que estão a ser usados e que falam sobre a distância que a escola cria e sobre a sua rigidez institucional” (p. 202).

Apesar da escola na atualidade se preocupar com a participação dos pais na vida da escola, historicamente a escola não foi vista como um prolongamento da ação da família

sobre os jovens, mas como uma instituição com finalidades específicas, apenas desempenhadas pela própria escola. Como se pode depreender, a inter-relação escolas-famílias evidenciou-se no passado, “como instâncias educativas papéis separados, cabendo à escola e aos professores instruir e dar sentido universalista à educação das novas gerações” (Silva, Ferreira, Marques, Diogo, Faria & Seabra, 2007, p. 140). Lembramos que a forma organizativa dos liceus, no decurso de quase 150 anos, decorreu numa tensão permanente entre modelos opostos, que acabam por coexistir, normas, estruturas e práticas que, de acordo com Nóvoa (2003), surgiram distantes no que concerne à “ilusão da pureza legislativa e às realidades concretas das escolas” (p. 25). Estas situações acabam sempre por coexistir com os novos aspetos que prevalecem para ser estabelecida a mudança que até então foi considerada válida.

As funções da escola também têm vindo a tomar nova dimensão no âmbito das suas dinâmicas, face às grandes mudanças sociais e concomitantemente da escola, os valores, a cultura, a educação familiar e social em geral, as exigências que acompanham a corrida da evolução tecnológica e consequentemente o acesso acelerado à informação, levam a que a escola se depare com outras necessidades, outros objetivos, mantendo contudo, a democraticidade, a liderança e a eficácia no novo contexto que é o da atualidade.

As estruturas organizativas escolares e os elencos diretivos, ao explicitarem os seus objetivos, perspetivando mais o sucesso escolar, a eficiência dos serviços, além de subentender a importância da satisfação profissional, não podem arriscar alhear-se da dinâmica dos diferentes fatores em interação, dentro da escola, e entre esta e o contexto sociocultural, económico e científico da sua envolvente. Note-se que é missão da escola preparar os alunos para a sociedade e entra aqui, também, a importância da participação dos pais e encarregados de educação, nas atividades da escola, no acompanhamento da evolução dos educandos e dos problemas da escola no sentido da sua melhoria contínua. Porém, ela terá de lidar com as diferentes representações de pais e Encarregados de Educação que, de acordo com os contextos sociais da família, vão acatar regras e constrangimentos que lhes são impostos ou, por outro lado, vão impor o desenvolvimento de objetivos próprios assim como a sua concretização. Estas diferentes representações potenciam a coresponsabilização da escola em relação a estes aspetos em simultâneo e vão

responder às partes minimizando as desigualdades escolares. Neste sentido, estudos realizados evidenciam que:

“as representações que os pais fazem da escola e os sentimentos que manifestam de familiaridade e de impotência em relação a ela têm repercussões sobre a forma como os seus filhos vão estar, ou não mais predispostos para se integrarem na escola. Além disso há a considerar o lugar que a escola ocupa nos projetos que inicialmente a família e, depois, o aluno fazem para o seu futuro.”  
(Pourtois, in Pinto, 2000, p. 64).

Reforçando a relação e acção da escola com os pais e encarregados de educação, Thurler & Perrenoud (1994) lembram que:

“o papel da escola é preparar os alunos para articularem em paralelo, ou sucessivamente, toda a espécie de contributos educativos, desde a formação inicial à formação contínua, formas escolares com apoio dos *media* ou da informática, formações organizadas nas redes mais informais de interajuda e de formação mútua” (p. 25).

A qualidade das aprendizagens escolares nos diferentes domínios demarca, em parte, o sucesso escolar e corresponde às classificações escolares das aprendizagens durante o decurso do ano letivo.

As diferentes escolas pautam-se pela eficiência da sua orgânica interna mantendo a relação custos/número de alunos/sucesso educativo, em equilíbrio dinâmico e em conformidade com as novas exigências educacionais. Para o efeito, a planificação e construção de objetivos, contemplando a satisfação profissional dos órgãos diretivos e comunidade permite um bom clima institucional, com mais partilha e motivação da parte de todos os envolvidos.

Os estudos científicos revelam que a qualidade da escola melhora à medida que as habilitações académicas dos professores aumentam, acrescida da sua assiduidade no exercício das suas funções. Também aumenta pelo grau de diversidade de recursos materiais, conservação das instalações e equipamentos, entre outros fatores também determinantes. De acordo com os especialistas, a avaliação da eficácia da gestão de uma escola, no sentido de maior obtenção de qualidade institucional, passa pelos índices de aproveitamento escolar dos alunos, taxas de insucesso, nível de satisfação dos professores,

índices de frequência escolar, taxas de abandono, índices de absentismo de professores e alunos. Por isso, a escola procura desenvolver um trabalho educativo em conformidade com as suas limitações e possibilidades num quadro de ações críticas que rodeiam a sua política educativa. Neste propósito, Apple (1999) refere que:

“Os nossos problemas serão resolvidos se reorganizarmos todas as nossas instituições em torno do seu sentido de necessidades económicas, Assim a educação converte-se num produto (...) o abandono escolar e os estudantes «em situação de risco», como justificação do problema essencial da nossa falta de competitividade económica, é o exemplo protótipo de como os grupos dominantes transferem as culpas da economia para as escolas” (p. 47).

Assim, a escola como organização educativa, enquanto estrutura e unidade social pressupõe em parte o desenvolvimento dos jovens que, de acordo com Tavares e Alarcão (1999), não é mais que a evolução progressiva da estrutura do sujeito, no tempo (p. 25). Neste processo, a influência da família e a sociedade constituem também fatores de intervenção muito importantes no desenvolvimento e nas aprendizagens dos jovens. Para Tavares e Alarcão (1999) “o desenvolvimento e a aprendizagem passam através da dinâmica da interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa e acontecem de um modo integrado, global, harmónico e progressivo no contexto do processo educativo (p. 146).

A escola, ao definir as metas, estrutura-se organizacionalmente via à eficácia em função da sua envolvente e de modelos sociais com que se depara, filosofias e comportamentos diversificados perante os problemas da vida.

## **2.2. O exercício da autoridade na escola**

“No quadro do programa institucional, o profissional beneficia de uma «autoridade carismática», na medida em que repousa numa legitimidade transcendente (o padre representa Deus, o médico a Ciência e o professor a Razão) (...) aqui radica a imagem do professor «missionário», imbuído de forte autoridade e prestígio que marcou a escola no tempo das certezas e que ainda hoje, permanece como referência nostálgica, no imaginário coletivo dos professores” (Canário, 2005, p. 65).

Hoje, a escola, com o alargamento da escolaridade básica obrigatória, está através do seu programa institucional preocupada com a promoção de uma ação socializadora em conformidade com as normas legislativas e regras sociais vigentes. Esta necessidade é bem visível na frase supracitada, quando o autor, apoiado na obra de François Dubet, aborda a imagem do professor como uma «referência nostálgica». Neste sentido, Bourdieu & Passeron (1970) lembram que:

“a autoridade pedagógica do emissor condiciona a receção da informação e, mais ainda, o desempenho da ação transformadora capaz de transformar esta informação em formação (...). A autoridade pedagógica marca tão fortemente todos os aspetos da relação de comunicação pedagógica que esta relação frequentemente vive ou é concebida segundo o modelo da relação primordial de comunicação pedagógica” (pp. 40-41).

De acordo com o autor, a autoridade pedagógica é «desprovida de conteúdo normativo» sendo creditada à pessoa do emissor a competência técnica ou a autoridade pessoal que, na realidade é conferida ao emissor pela posição que ocupa numa relação de comunicação pedagógica. Porém, a escola não pode distanciar-se das suas responsabilidades e deve incorporar princípios morais, através de uma prática de liberdade e de autonomia. Como lembra Canário (2005):

“a disciplina escolar deve, então, ser encarada menos como um conjunto de regras impostas pela força e mais como um processo de adesão e interiorização pessoal, em que cada um, na sua acção relacional, as descobre e assimila de forma indutiva. A socialização escolar confunde-se então, com a adaptação individual, livre e espontânea à vida escolar” (p. 65).

Se considerarmos a escola como instituição, com as várias formas possíveis de organização, ela funciona com o seu programa institucional que transforma valores e princípios em atuação junto dos elementos da sua comunidade, através de um trabalho específico e organizado dos profissionais responsáveis. Canário, (2005) é da opinião que:

“o funcionamento do programa institucional faz apelo a um tipo específico de profissionalismo que supõe uma vocação, na medida em que a competência e a legitimidade profissionais não se restringem a dimensões exclusivamente técnicas e instrumentais, mas também se definem pela adesão de um sistema de valores, incorporados na própria identidade profissional” (p. 65).



A escola trabalha para o desenvolvimento da relação social da comunidade, não descurando regras e princípios base de sustentação do seu programa institucional, de forma a atingir a harmonia entre a escola e o público social a que pertence. Por isso, na atualidade, a relação pedagógica professor-aluno com novos contornos e com um olhar mais crítico, fundamentado e relativizado, toma novas dimensões em conformidade com as diferenças que vão surgindo no dia-a-dia escolar. A automatização destas dimensões escolares pode, no entanto, não se adequar aos contextos sociais e às desigualdades que frequentam a escola e merecem um tratamento próprio e não hegemónico ao nível da escola. Pinto (2000) lembra que “educar os novos membros da sociedade é participar na tarefa de nela os integrar, tornando-os conscientes das normas porque se deve reger a sua conduta e do valor transcendental da sociedade ou grupo social a que pertencem (...) é ao professor que a sociedade confia a tarefa de socializar os novos membros” (p. 80).

Juntamos a este aspeto o desenvolvimento do trabalho dos docentes ou discentes, em que a organização do trabalho escolar deve pautar-se pelos critérios da «necessidade», «espontaneidade», «entendimento» e «prazer». Conseguidas estas premissas, entende-se que, a autoridade deixa de ter um significado de “dureza” para passar a ser entendida como reguladora das aprendizagens e da ordem institucional. Na opinião de Freire (2006), “qualquer que seja a prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva” (p. 79), pois criam-se mecanismos que combinam intenções, processos e resultados para que os alunos sejam capazes de agir e de decidir responsavelmente num mundo que urge transformar e melhorar, concomitantemente com as aprendizagens.

### **3. A importância da comunicação na relação pedagógica**

Com o avanço das novas tecnologias, a distância entre as pessoas reduziu-se e a sociedade passou a ter acesso a informações rigorosas e atualizadas em tempo real, em qualquer parte do mundo, ainda que nos países mais desfavorecidos a situação seja diferente. Neste sentido, lembra Delors (2005) que “a livre circulação de imagens e de palavras, que prefigura o mundo de amanhã, até no que possa ter de perturbador,

transformou quer as relações internacionais, quer a compreensão do mundo pelas pessoas” (p. 35). A informação compreende à partida “um conceito com história, uma história com mudança de significados e contextos. Um gestor da informação deve compreender essa história visto que, ao compreender a história, o significado da informação torna-se mais claro” (Rascão, 2008, p. 65) e consequentemente com melhores resultados. Porém, a abundância de informação é de tal ordem nos dias de hoje, e com tamanha diversidade, que obriga os responsáveis pela tomada de decisão a filtrar essa mesma informação. Lembra Rascão (2008) que “o potencial para a interpretação errada está sempre presente” (p. 67). Por isso, e parafraseando o autor, a informação, além dos dados, deve ter uma estrutura relacional interna indispensável ao estabelecimento de um significado completo, para uma finalidade cognitiva.

Nas organizações, é necessário assegurar aos diferentes gestores (de topo, intermédios, ou de coordenação e operacionais) as “fontes de informação, a recolha, o tratamento e disponibilização da informação em tempo oportuno ao decisor, isto é, é necessário filtrar a informação” (Rascão, 2008, p. 317), sumariá-la e sintetizá-la de modo a conseguir a informação necessária para a ação.

Na instituição escolar é fundamental ter em atenção estes aspetos se pretendemos, de facto, assegurar a qualidade de serviço público de educação. A informação é transmitida à escola, através dos diferentes canais de comunicação. Muitas vezes, devido à má interpretação da informação que se avoluma durante a sua veiculação entre as estruturas, ocorrem “ruídos” com reflexos nos resultados. Note-se que, da informação à ação, a última leitura dos seus resultados é feita ao nível do aluno, já que os resultados expressam o desempenho do funcionamento dos serviços.

As relações de comunicação dos alunos com os professores são, frequentemente, entendidas como se os últimos fossem os substitutos paternos. Porém, “A relação de comunicação deve as suas características próprias ao facto de se encontrar totalmente dispensada de produzir as condições da sua instauração e da sua perpetuação” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 41). Os autores reforçam a sua opinião deixando claro que “a relação de comunicação pedagógica é irreduzível a uma relação de comunicação definida de maneira formal, e o conteúdo informativo da mensagem não esgota o conteúdo da comunicação” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 43).

É frequente surgirem momentos de instabilidade dentro e fora da sala de aula, quer ao nível do problema didático-pedagógico, através dos “ruídos” que se fazem sentir, quer, ao nível da vertente psicológica, sustentada em parte por uma autoeducação. Esta última, em alguns alunos, ganhou terreno aquando de uma “educação de rua”, com os demais da mesma faixa etária, longe da intervenção e ou correção por parte dos adultos que se fez evoluir durante o crescimento dos indivíduos em questão. Em relação a este aspeto, ressalta-se a falta de atenção na sala de aula. Goleman (2014) refere que “um dos maiores benefícios para os alunos reside na compreensão. Uma mente divagante cava buracos na compreensão” (p. 244). O autor cita Linda Lantieri (2008), no decurso do seu trabalho nas escolas públicas de Nova Iorque e noutros locais, que neste caso sugere:

“um Canto de Paz, para onde as crianças podem ir quando precisam de se acalmar, e a atenção plena, obtêm maior calma e domínio de si mesmas, por um lado, e uma melhoria do foco e a capacidade de o conservar, por outro. Transformamos a sua fisiologia e a sua consciência de si mesmas” (Goleman, 2014, p. 242).

Entre as muitas causas de instabilidade responsáveis pelos momentos de indisciplina na escola, pode-se salientar as diferentes assimetrias regionais e locais, com grandes desigualdades de acesso aos bens educacionais que dependem das medidas políticas educativas em curso que subentendam a minimização destas desigualdades.

Contudo, as medidas políticas educativas adotadas pelo Estado continuam a ter dificuldade “em corrigir essas assimetrias, mantendo-se uma distribuição desigual dos benefícios sociais da educação” (Azevedo, 2001, p. 38) com forte repercussão no prosseguimento de estudos.

As assimetrias de natureza social persistem no interior da escola pois “o rendimento económico das famílias condiciona em grande medida o prosseguimento de estudos por parte dos alunos. É das famílias de mais baixos recursos que sai a esmagadora maioria de alunos que abandonam a escola muito cedo” (Azevedo, 2001, p. 38). Apesar dos esforços, de acordo com o autor, “o sistema de ensino continua a ser incapaz de vencer a discriminação socioeconómica que existe à partida, entre os seus alunos” (Azevedo 2001, p. 40). Também as assimetrias regionais e locais persistem com a sua ação redutora em detrimento da qualidade que se anseia para a escola. Neste percurso sinuoso de adequação

pelas várias vias à melhoria da qualidade dos serviços públicos de educação, produziram-se grandes mudanças e lançaram-se muitas experiências pedagógicas.

Na opinião de Azevedo (2001),

“o grande desafio que se coloca às políticas de educação é o de manter vivas dinâmicas de reforma permanente e de ajustamento contínuo, gerindo social e politicamente a instabilidade daí decorrente, ou seja, conquistando a sociedade para os processos de mudança” (p. 45).

Neste sentido, conciliam-se medidas promotoras da qualidade de educação e do ensino, através da capacidade de evolução das estruturas, dos métodos aplicados e dos agentes responsáveis. Por sua vez, os critérios de avaliação, carregados de significados e apelos educativos, estão submersos num tratamento administrativo e fortemente problemático, dadas as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças ou jovens. O modelo que ainda impera na organização da escola democrática é aquele que contempla a escola para todos, e em que todos têm os mesmos direitos, igualdade de oportunidades, diversificação didática e metodológica nos processos de ensino-aprendizagem.

Salienta-se, porém, que no âmbito da atualidade as reprovações e abandono escolar têm regredido substancialmente, dado que o sistema educativo apresenta processos alternativos àqueles que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Seguindo a opinião de Clímaco (1989), “pode criar-se um ceticismo generalizado que impede a inovação e a mudança” (p. 22), e nestas circunstâncias, há que desenvolver a capacidade de animação e intervenção. A eficiência desta medida dependerá das qualidades individuais (perseverança, determinação, intuição e outras) ou traços de personalidade para a tomada de decisão e implementação de novas práticas. Para o autor,

“a eficácia das organizações aumenta se fomentar a corresponsabilização dos membros dos grupos pelas tarefas a realizar, medida que descentraliza o processo de liderança e proporciona maior satisfação profissional, defesa dos interesses da organização com a possibilidade de maior partilha e, consequente, desenvolvimento da comunidade que o integra” (Clímaco, 1989, p. 25).

No empenho e na necessidade de revisão das práticas institucionais escolares, é comum surgirem aos vários níveis da complexa cadeia de estruturas funcionais dos vários

subsistemas da escola, fatores que condicionam a implementação das práticas concludentes dos objetivos inicialmente visados para o equilíbrio e a mudança pretendida. Salienta-se o fator relacionado com a indisciplina que, pelo seu grau de reincidência, afeta as práticas pedagógicas que estão na esteira da qualidade educativa visada no Projeto Educativo de Escola. Estes novos contextos obrigam a uma reflexão avaliativa dos resultados obtidos pelos órgãos de gestão, aquando da operacionalidade da articulação das diferentes estruturas dinamizadoras da vida escolar, a fim de se conseguir maior equilíbrio entre os diferentes objetivos e sua subdivisão para as especificidades organizacionais pretendidas. Note-se que os objetivos específicos, ao descreverem problemas estruturais e funcionais da escola, são tidos como bons indicadores de eficácia institucional. Estas situações têm sido salvaguardadas pelas novas medidas políticas públicas educativas, nomeadamente com os documentos reguladores da instituição escolar, desde o Regulamento Interno, ao Projeto Educativo e ao Estatuto do Aluno. Todos, num conjunto articulado e funcional, forjam novos laços de comunidade, novos compromissos com a cidadania ativa, com a responsabilidade social e com os valores desenhados para a construção da escola atual. Neste sentido e corroborando o pensamento de Teodoro (2003), “à escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades” (p. 97). Apesar de tudo, a escola tem de manter-se firme nos propósitos da sua relação pedagógica, através de uma comunicação consentânea com as especificidades da escola.

O grande desafio que se coloca às políticas de educação é o de manter vivas as dinâmicas de reforma permanente e de ajustamento contínuo, gerindo social e politicamente a instabilidade daí decorrente, ou seja, conquistando a sociedade para os processos de mudança. Nas dinâmicas de ação escolar, há necessidade de identificar em primeiro lugar a origem das situações problemáticas e encontrar a adequação de comportamentos e estratégias de superação. O problema é que “hoje as mudanças sociais são muito mais rápidas. E por isso a solução para a crise, quando tarda, é mais notada e menos compreendida” (Develey, 1996, p. 17).

A crise é duradoura, mas também é uma oportunidade de colocar questões chave para a escola e para a sociedade: imaginar outras finalidades para o ensino na formação geral, por exemplo, de teor mais profissionalizante, mais próximo da pesquisa e da

inovação. Assim, criam-se novos laços sociais, devolve-se mais confiança na instituição escolar; com novas modalidades de avaliação e novos referenciais das tarefas.

Aqui a reflexão volta-se sempre para a adoção de uma nova abordagem: a adequação entre as finalidades e as práticas. A finalidade da escola não é só educar, nem só ensinar e, também não pode ser confiada só aos professores das escolas e ao tempo da escola. Procura-se sintonizar a tensão entre instrução e educação com a adoção de novos métodos e estratégia de ação. Neste aspeto, foram identificados alguns princípios para formar professores como profissionais de aprendizagem de conteúdos escolares. Por exemplo, a atividade do professor deve ser executada ao nível da turma, e a sua capacidade de fazer com que os alunos aprendam, com o trabalho cooperativo entre em equipas profissionais interdisciplinares, com pais e a comunidade educativa. O ensino eficaz é aquele que concretiza a “*palette*” mais larga de modos de ação, para decidir os melhores métodos, de acordo com os seus alunos, o programa, o tempo, os documentos de que dispõe e os contextos sociais em que está a instituição escolar está integrada.

A busca da alternância entre a prática e a clarificação teórica é também uma exigência nos novos tempos. O ensino não se resume a uma aplicação, a uma teoria.

Assim, as lógicas de ação na instituição escolar passam pela aceitação de desafios que qualquer Diretor/Presidente ou professor, no seu quotidiano profissional, deve ter em atenção, ou seja, tem de aceitar a tensão entre a homogeneidade e a heterogeneidade, ou a diferença entre eles. Note-se que o professor estava habituado a raciocinar em termos de turma, grupo, classe e agora tem de raciocinar em termos de adaptação à turma, de criação de módulos, de agrupamentos e reagrupamentos de alunos com mais dificuldades que justificam atividades de superação de dificuldades de aprendizagem. Proporcionar igualdade de oportunidades, significa que o professor tem de diferenciar as suas práticas no trabalho com a turma toda e/ou um grupo mais restrito, acrescidas as particularidades de cada aluno. Nenhum aluno reage como os outros no trabalho dos conteúdos ou na realização dos trabalhos de casa, marcando cada um a sua singularidade. Porém, a discriminação entre os alunos faz com que este processo não decorra de forma homogênea na sala de aula, ou noutro espaço escolar, porque as apetências e potencialidades dos alunos não estão preparadas para tal. Neste sentido, lembra Teodoro, (2003) que:

“A frequência da escola por todos os alunos, sem discriminação de ordem económica, social, cultural ou étnica, tem como consequência direta a transformação em problemas escolares de todos os problemas sociais, sejam os tradicionais problemas resultantes da pobreza, do desemprego e da polarização de classe em sociedades muito desiguais na distribuição da riqueza” (p. 96).

Esta heterogeneidade ocorre também, por vezes, ao nível da organização escolar no seu todo. A escola oscila entre essas duas vertentes: ora cria turmas homogéneas, ora diferencia alunos com dificuldades de integração. Qualquer uma destas opções tem reflexos *à posteriori*.

Uma sociedade mantém-se sem choques se os cidadãos se sentirem ligados por um cimento que os faça considerar o interesse geral sobre o interesse pessoal. Se existe solidariedade na turma ou classe, criam-se condições para pedir ajuda, quando alguém está em dificuldades. Uma escola que liga a instrução à educação é uma escola que permite a coesão social.

Hoje, as transformações sociais deram lugar à crise de identidade das pessoas estendendo-se às organizações. Nesta sequência de grandes mudanças globais, a progressiva expansão da escola e consequente massificação da educação, deixaram em crise os valores e as regras que sustentaram a identidade dos indivíduos, da escola e da sociedade. Neste processo é também importante a abertura do indivíduo ao outro. Corroborando o pensamento de Giddens, (2005), “nos casos em que a confiança não pode ser controlada por códigos normativos fixos, tem de ser ganha, e os meios para o fazer são a abertura e a cordialidade demonstráveis”. Ainda neste sentido, Drucker (2003) escreveu que “ouvimos muita coisa a respeito da decadência e da dissolução da família e da comunidade e também da perda de valores e é claro que há motivos de preocupação” (p. 140). Contudo é necessário gerar um contra fluxo, forjando uma relação com novos laços de comunidade, novos compromissos com a cidadania ativa, com a responsabilidade social tendo enfoque nos valores que se pretendem. Para gerir as pessoas que trabalham com conhecimentos para a produtividade, que no nosso caso em maior escala são os professores, funcionários e alunos, requer-se “uma missão clara: uma aprendizagem e ensino contínuos, a gestão por objetivos e autocontrolo, um alto nível de exigência, [e] correspondente liberdade de ação e responsabilidade pelo desempenho e pelos resultados” (Drucker, 2003, p. 140). Neste fervilhar de inquietações, a confiança a nível pessoal

assume-se com o evoluir da atividade do sujeito uma importância relevante na construção da sua identidade e da sua respetiva libertação. Além de se tornar também um projeto para ser trabalhado pelas partes envolvidas (sociedade, família e escola).



## **Capítulo IV - A Gestão Escolar**

## **1. A Gestão nas Instituições Escolares**

Com o desenvolvimento económico e cultural, o acesso às novas tecnologias de informação, a necessidade de uma maior e melhor formação para a garantia de um futuro estável, a escola tornou-se, na atualidade, no centro das atenções de todas as estruturas sociais. Por isso, o gestor subentende nas suas dinâmicas executivas, enquanto responsável pela instituição e comunidade educativa, a incumbência de competências exclusivas da escola e a cultura que ela pretende transmitir. Para o efeito, este órgão acompanha, criteriosamente a seleção de atividades perspectivadas num conjunto de objetivos que correspondam às intenções pedagógicas e culturais visadas pela instituição e comunidade escolar local. Neste sentido, lembra Adair (1988) que “é difícil fazer-se uma gestão do tempo eficiente se as finalidades e os objetivos pretendidos não estiverem bem definidos” (p. 44). Também de acordo com o autor deve-se dar uma ordem de importância e de urgência às tarefas: “dentro do contexto, é necessário conhecerem-se as prioridades – o que deve ser feito a seguir” (Adair, 1988, p. 44).

Golman, (2014) lembra que, “dirigir a chefia para onde ela precisa de ir é uma função primordial da chefia. A capacidade, aqui, reside em mudar a atenção para o sítio certo no momento certo, percebendo tendências e realidades emergentes e aproveitando oportunidades” (p. 260). De acordo com o autor, “as organizações também têm de escolher para onde dirigir a atenção, focando-se nisto e ignorando aquilo” (Goleman, 2014, p. 260)

Atualmente foram postas de parte as velhas formas de gerir as escolas, já que as comunidades que as representam enformam sociedades bem diferentes e mais exigentes. Este facto repercute-se nos seus Diretores/Presidentes que, embora experientes, não deixam de atualizar os seus conhecimentos, a fim de poderem executar, orientar e disciplinar melhor suas funções de gestor/líder e cuja “capacidade de chefia depende de se conseguir e captar eficazmente a atenção coletiva” (Goleman, 2014, p. 261). Tal como

lembram Nelson & Economy (2006), “a gestão eficaz consiste no aperfeiçoamento dos esforços da sua equipa para atingir um fim comum” (p. 13). Nas escolas, a preocupação do gestor, neste caso, do Diretor /Presidente, é alargar essa preocupação à sua equipa ou equipas de trabalho, para melhor consecução dos objetivos previstos nas metas a atingir.

Note-se que, os rituais da gestão escolar têm vindo a tomar novas formas de decisão e execução no seu quotidiano, embora longe de afirmarmos que hoje, a gestão escolar tenha atingido o seu apogeu. Pelo contrário, há uma busca de novas estratégias que respondam melhor à diversidade e complexidade da composição das comunidades escolares.

Neste sentido, lembra Ceitil (2006) que

“As chamadas minorias étnicas virão a assumir um peso e importância crescentes, tanto nas comunidades sociais, como em cada vez mais diversificados, sectores económicos, acentuando o carácter multirracial e multicultural da nossa vida em comunidade e atribuindo uma importância e transversalidade também cada vez maiores à competência de gerir a diversidade” (p. 18).

Por sua vez, a escola tem de responder a esta diversidade e flexibilizar as formas de gestão, procedendo a mudanças organizacionais e de liderança para adequar, de forma constante e natural, os seus procedimentos no fio condutor dos objetivos do seu projeto educativo.

A eficácia dos seus resultados subentende um percurso de procedimentos, ao longo do tempo que reúna, de forma eficaz, o esforço dos diferentes intervenientes.

A eficiência dos serviços da escola, com o empenho de todos, associada à alocação de recursos, definição de objetivos, estabelecimento de planos permite minimizar desvios às boas práticas e melhorar a qualidade dos serviços e consequentemente dos resultados dos alunos.

Note-se que a grande instabilidade que a sociedade atravessa repercute-se direta ou indiretamente ao nível da escola fomentando a insatisfação aos vários níveis de ação desde os alunos aos profissionais da educação e estendendo-se à comunidade em geral. É nesta atmosfera «cinzenta» que o gestor tem de pôr em prática as suas competências diretivas que, após a análise detalhada das dinâmicas institucionais necessita avaliar

atempadamente os vários contextos do ao seu raio de ação para depois responder adequadamente a cada um deles. Para o efeito, tem de coordenar e colaborar com os demais profissionais, incentivar e motivar para a reorganização perante qualquer mudança a pôr em prática; ouvir os intervenientes, procurar obter um feedback diretamente dos serviços; explicar o porquê das novas decisões; referir sempre a verdade; envolver a própria pessoa. Mas ainda mais importante, parafraseando Nelson & Economy (2006), é de “conceber uma visão viva para o futuro” ou seja manter presente e lembrar aos profissionais os grandes objetivos que também a escola pretende atingir. Para Goleman, (2014),

“[o] campo de atenção do dirigente - isto é, as questões e os objetivos particulares em que se foca - guia a atenção daqueles que o seguem, independentemente do líder os articular explicitamente. As pessoas fazem as suas escolhas sobre onde se hão de focar, baseando-se na sua perceção daquilo que é importante para os dirigentes. Este efeito de onda concede aos dirigentes uma carga suplementar de responsabilidade: estão a guiar não apenas a sua própria atenção mas, em larga medida, a de todos os outros” (p. 261).

Parafraseando Hamel (2008), novas realidades exigem novas capacidades organizacionais e de gestão. O autor afirma, quando se refere às empresas, que é muito importante “inspirar os colaboradores a darem o melhor de si todos os dias” (Hamel, 2008, p. 25). O mesmo se aplica aos Diretores/Presidentes das instituições escolares que têm de ter um conhecimento compartilhado na sua comunidade educativa, sobre os propósitos organizacionais e sobre as maneiras de colaboração no trabalho direcionadas a esses propósitos, na gestão dos diferentes contextos de aprendizagem e de um ensino que se pretende eficaz.

Assumir a gestão da escola é, na atualidade, uma prática que exige do gestor capacidades bem determinadas para a função de chefia. Entre elas, a capacidade organizativa, a disponibilidade, o domínio do quadro legal aplicado ao seu contexto, a grande capacidade e flexibilidade da gestão financeira, no sentido de fazer render os recursos económicos. A forma como é feita a organização administrativa interna corresponsabiliza os gestores para uma dinâmica diretiva de sucesso numa trajetória de ordem e de certeza para a missão objetivada, pois, “aquilo que funciona no plano organizacional tem paralelo na mente humana” (Goleman, 2014, p. 269).

Neste percurso, salientam-se as competências do gestor, ao nível da planificação, organização e comunicação, ao nível da sua política de decisão e execução. Mas ele deve ter presente o acerto dos pequenos conflitos internos que se despoletam entre os membros das diferentes estruturas ou no mesmo patamar de ação, pelo que um bom conhecimento da sociologia, da psicologia e da filosofia constituem bons auxiliares na tomada de decisão em relação aos seus membros e em relação às perspetivas da sociedade em relação à escola. Deste modo podem interagir com a comunidade e vice-versa e melhorar profundamente os resultados pretendidos.

A gestão escolar subentende várias práticas sustentadas por modelos teóricos e organizacionais, em que os seus responsáveis – os gestores, os diretores ou outros órgãos de gestão – devem assegurar a eficácia da escola num equilíbrio dinâmico entre as necessidades da instituição e as da sua comunidade educativa. Estes são consequência de um conjunto de fatores em interação dentro do contexto interno da escola, e entre esta e os diferentes contextos (sociocultural, económico e científico) em que a escola se insere.

Para o efeito, os Diretores /Presidentes, no seu papel de gestores das instituições escolares, em colaboração com as outras estruturas escolares, tomam medidas que viabilizam práticas protetoras do sucesso educativo dos seus alunos e da qualidade da escola no seu todo. Este percurso tem vindo a ser facilitado pela via da formação dos profissionais da educação, dos métodos de trabalho que adotam e, ainda da abertura de todos os envolvidos na missão em questão à participação no poder de decisão. Sê-lo-á ainda, se o Diretor /Presidente assumir uma política de comunicação e de informação adequados às estruturas da sua incumbência, enquanto órgão diretivo atento às necessidades da sua comunidade escolar. Neste sentido, Druker (2003), referindo-se às instituições eficazes e distribuição de tarefas pelos seus membros, explica que “na instituição eficaz cada comité do conselho – na verdade cada membro do mesmo – aceita um programa de trabalho com metas específicas. O mesmo se dá com o diretor executivo” (p. 145). É claro que o *feedback* condutor das práticas que visam a missão da escola é uma premissa constante no processo da gestão escolar.

Lembra-se que a gestão das instituições escolares assenta numa série de princípios organizacionais, administrativos e ideológicos, por forma a concretizar o instrumento planificado pela escola no seu Projeto Educativo – documento com carácter temporal, que

expressa a atividade educativa em ordem à concretização dos objetivos definidos pela comunidade escolar.

Estão-lhe associados o ideário de escola, documento com carácter permanente que expressa os princípios ideológicos que definem a identidade da escola, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno da escola – documento jurídico administrativo-laboral, com carácter estável e normativo que contém regras referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica que regulam a organização interna da escola.

Cada escola aproxima-se mais do modelo ou modelos que a melhor a definem: “*Modelos humanistas de organização*, nomeadamente, o movimento das relações humanas que, na sequência de Elton Mayo, apelou para a importância do relacionamento humano, da motivação, da participação (....) (Sedano e Perez, 1989, 79-104), *modelos sistémicos de organização* que confluem para uma conceção de organização escolar como um sistema aberto, em interação com a sociedade, estruturando-se em objetivos comuns (...) (Ciscar e Uria, 1988, 263; Sedano Perez, 1989, 200-214) e *Administração por objetivos* (APO) (...)” (Chiavenato 1983, p. 241-270 in Costa, 1999, p. 14).

Dada a grande revolução das tecnologias de informação, as grandes mudanças nas escolas passam por estes meios que permitem rapidamente inovar e mudar as velhas formas de gerir ou liderar, sendo possível a combinação da mudança tecnológica com a mudança organizacional.

A organização e a gestão escolar estão hoje mais facilitadas com a grande revolução tecnológica de informação, que permite a inovação nas escolas e que não dispensa a combinação da mudança tecnológica com a mudança organizacional porque permite rapidamente a sua atualização. Neste sentido, Giddens (2004) lembrou que “As novas tecnologias e a ascensão da economia do conhecimento estão a transformar as conceções tradicionais do trabalho e da educação. A formação e obtenção de qualificações já não ocorre hoje uma vez na vida, mas no decurso da vida” (p. 527) por isso a escola para cumprir a sua missão tem de responder adequadamente às solicitações dos seus alunos e da sua comunidade em geral tendo em vista a qualidade de serviços e os resultados dos alunos que “são uma consequência de um conjunto de fatores em interação dentro do contexto interno da escola, e entre esta e o contexto sociocultural, económico e científico em que se insere” (Clímaco, 1988, p. 19).

Ainda neste sentido, Rodrigues (2004), recorrendo a alguns autores, particulariza,

- “Em primeiro lugar, a incorporação da inteligência humana numa grande variedade de equipamentos utilizados ao nível das empresas e doméstico, com a sua derradeira expressão no computador, enquanto simulador e multiplicador do cérebro” (Negroponte, 1996).
- Em segundo lugar o desenvolvimento as telecomunicações capazes de transmitir a voz, dados e imagens, com ou sem fios, que desmultiplicaram os computadores em rede e melhoraram a interação entre toda a espécie de unidades inteligentes (Cairncross, 1998);
- Em terceiro lugar, a invenção de um padrão de interação entre computadores em rede – a internet – particularmente flexível e aberto a novas iniciativas e que está a criar uma nova realidade de informação organizada, conhecida por Web ou «ciberespaço»” (Castells, 1996, Lévy, 1997, Mandelli, 2000) (p. 65).

Com o progresso da sociedade da informação, aumentou a penetração da Internet não só nas Instituições escolares, empresas e também nos agregados familiares, o que facilitou todos os processos inerentes à tomada de decisão.

## **2. Conceitos de gestão da qualidade**

Hoje, a qualidade é um fenómeno que a sociedade adotou, para a melhoria contínua de certas práticas e princípios que caracterizam a estratégia de orientação a seguir para a obtenção de resultados com uma performance superior. Contudo, o “ conceito de qualidade é complexo e necessariamente multidimensional [pelo que] diferentes autores tendem a enfatizar dimensões diferentes” (Martins, Lisboa, Coelho, Arnaldo, Coelho e Almeida, 2007, p. 104).

A qualidade pode ajudar a orientar a responder às necessidades da sociedade através de conceitos e metodologias que potenciam a racionalidade e sustentabilidade. Neste sentido, a qualidade é aplicada a todas as unidades de uma organização, tendo como fim a “melhoria contínua, potencia a aprendizagem e o conhecimento” (Saraiva e Teixeira, 2009, p. 194). Porém, “os conceitos de qualidade são complexos e necessariamente multidimensionais. Diferentes autores tendem a enfatizar dimensões diferentes” (Martins,

Lisboa, Coelho, Arnaldo, Coelho e Almeida, 2007, p. 104), mas o conceito estende-se também às políticas educativas e ocupa grande relevo “no contexto da ainda escassa produção científica e pedagógica na área de administração educacional em Portugal” (Lima, 2003, p. 129). O autor, apoiado em análises de realidades políticas organizacionais e administrativas da educação:

“ o sector da educação é atualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização... sabendo-se que os cortes nas despesas públicas, serão certos, já anunciados e admitidos, e que face a essa orientação, o aumento da qualidade de educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior eficiência interna.” (Lima, 2003, p. 127)

Porém, o conceito de qualidade em educação, apesar de se tornar um objetivo nacional, validado pela inspeção na sua avaliação objetiva da qualidade ao nível dos diferentes contextos de ação, é de acordo com Preedy, Glatter & Levacic (2006), de caráter “ilusivo ou talvez ilusório” (p. 33), tendo em vista a atualização da legislação e a necessidade de compreensão sobre o funcionamento da escola ao nível dos diferentes contextos como: organização escolar, recursos e instalações e sistemas internos contribuem para a qualidade de serviços e de ensino. Lembram os autores que “as definições para o conceito de qualidade mudam com o passar do tempo e variam para indivíduos e grupos diferentes” (Preedy, Glatter e Levacic 2006, p. 33).

De entre as várias movimentações pela qualidade, salientamos no quadro seguinte os contributos de Deming (1989) a este nível, pela sua abrangência no âmbito da educação e por estar em consonância com a temática em desenvolvimento.



Tabela 7: Contributo de Deming (1989) para a gestão da qualidade – uma síntese.

- Pensar e planear a longo prazo, transformando os esforços de qualidade em políticas para a escola.
- Melhorar a qualidade do sistema, ao invés de tentar alterar os comportamentos dos agentes educativos.
- Ensinar todos os indivíduos a avaliarem o seu trabalho
- Determinar o valor capital investido, numa perspetiva de longo prazo.
- Melhorar continuamente os processos do sistema.
- Apostar na formação e assegurar que todos sabem qual é o seu papel no sucesso da organização.
- Conceber como responsabilidade essencial da liderança a criação de uma atmosfera favorável à melhoria contínua.
- Encorajar a verdade e a confiança.
- Instituir rotinas de cooperação.
- Eliminar os grandes Slogans.
- Dar ênfase à melhoria dos processos.
- Considerar as pessoas como o principal recurso de uma organização.
- Criar e incentivar o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem organizacional.
- Apostar no trabalho em equipa.
- O “sistema de conhecimento profundo”
- Compreender o sistema
- Perceber as causas de variabilidade
- A teoria do conhecimento
- Psicologia

Fonte: Martins, Lisboa, Coelho, Coelho e Almeida, (2007, p. 107).

Para os autores, a qualidade permite às organizações evoluir com base em determinados elementos fundamentais, que são “fazer bem, saber exigir e continuamente melhorar” (Saraiva e Teixeira, 2009, p. 195).

Ao nível das organizações, a qualidade terá de ser vista como “um requisito básico, um elemento fundamental no novo estilo de gestão das organizações, a garantia de uma vantagem competitiva sustentada, indispensável para o desenvolvimento e

sobrevivência num ambiente competitivo e em rápida e permanente mudança”. (Vicente, 2004, p. 41).

Para que ocorram mudanças nos processos, tendo em vista os melhores resultados aquando da convergência de objetivos, a aprendizagem realizada pelos membros da organização terá de assentar em estratégias mobilizadoras da motivação integração e satisfação.

Em relação à gestão de qualidade, esta compreende, de acordo com Vicente (2004), tanto o controlo da qualidade como a garantia de qualidade, assim como os conceitos adicionais de política de qualidade, planeamento de qualidade e melhoria de qualidade” (p. 41) de modo a permitir a criação de condições para que a organização se desenvolva com níveis elevados de eficiência e eficácia para a consecução de objetivos com a qualidade desejada.

O controlo de qualidade e garantia de qualidade definem-se de forma diferente como podemos ver:

“o controle de qualidade preocupa-se em verificar resultados após a ocorrência do processo educacional, a fim de identificar problemas e fraquezas [enquanto] a garantia de qualidade preocupa-se com o processo e os sistemas de criação a fim de evitar problemas em potencial” (Preedy, Glatter e Levacic, 2006, p. 11).

Se alargarmos o conceito de qualidade ao conceito de qualidade total é indispensável a adoção dos seguintes princípios:

- “Fazer bem as coisas à primeira;
- Não fazer mais do que é necessário;
- Envolverem-se todos os níveis da organização;
- Fazer trabalho em equipa;
- Fomento da comunicação ascendente, privilegiando a comunicação horizontal;
- Implementar um sistema de reconhecimento e recompensas para os membros da organização;
- Proceder ao estabelecimento de objetivos de melhoria permanente e ao seguimento periódico dos resultados” (Vicente, 2004, p. 49).

Nas instituições escolares, os Presidentes/Diretores deparam-se com recursos económicos e humanos limitados para o desenvolvimento das tarefas, o que põe em causa

a qualidade instituição. E como lembram Preedy, Glatter & Levacic (2006), "é difícil para as instituições melhorarem a qualidade de aprovisionamento de forma equitativa a todos os grupos" (p. 11). Contudo, de acordo com os autores, uma preocupação "dos gestores institucionais é o equilíbrio da tensão entre as exigências da responsabilidade final externa para demonstrar ou provar a qualidade e o trabalho de desenvolvimento interno que tem por finalidade aumentar ou melhorar a qualidade" (Preedy, Glatter e Levacic, 2006, p. 11).

Os profissionais de educação e as próprias escolas ao longo do desenvolvimento do seu trabalho estão sujeitas a avaliações contínuas que se realizam, com definições e ênfases diferentes sobre a qualidade dependendo do interesse de quem as elaborou. Os Diretores/Presidentes, para garantirem a qualidade fazem o gerenciamento e controle das tarefas em desenvolvimento com adequações à estrutura organizacional a médio e longo prazo tendo em consideração as tendências esperadas e desenvolvimentos que vão ocorrendo fora da escola ou dentro desta.

### **3. A gestão escolar**

O conceito de gestão varia com os autores e em conformidade com os contextos a que estes se reportam, embora a coluna vertebral do conceito mantenha os princípios que lhe são comuns. Assim, Para Magretta (2004), "a gestão é uma arte liberal que vai beber livremente todas as disciplinas que nos ajudam a dar sentido a nós próprios e ao mundo" (p. 17) A autora define o conceito de gestão com uma simplicidade e sentido epistemológico muito grandes, sem perder a amplitude e profundidade da questão. De uma forma mais técnica, Rolo (2008) define gestão como "o conjunto de atividades realizadas de determinado modo, ou processo, geralmente ótimo, por um indivíduo ou conjunto de indivíduos com o fim de atingir certos objetivos ou obter determinados resultados" (p. 74).

De acordo com Teixeira (2010), o conceito de gestão define-se como sendo "um processo de conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros. Pressupõe a existência de uma organização, isto é, várias pessoas que desenvolvem uma atividade em conjunto para melhor atingirem objetivos comuns" (p. 3)

A gestão, dadas as diferentes dimensões que pode abranger, é mais difícil de descrever do que praticar, pois, o conceito passa pela “transformação, complexidade e especialização em desempenho” (Magretta, 2004, p. 15).

Uma boa teoria sobre gestão ajuda a perceber o sentido das coisas, a discernir padrões, a reparar naquilo que é importante e naquilo que não é, e a fazer as perguntas certas.

A gestão faz parte do quotidiano da humanidade, onde cada um, através deste processo, tem a liberdade de tornar produtivas as suas contribuições específicas, em conformidade com as posições de poder. Contudo, Margretta, (2004) “Para traduzir os nossos talentos em desempenho, para atingir o sucesso ou falhar, temos de aplicar a gestão a nós próprios” (p. 16), que se complementará com a intervenção dos demais que trabalham para a mesma organização. O mesmo se aplica à escola, enquanto organização que é criada para atingir as metas educativas. O processo só é possível atingir se articulado, em conjunto na sua comunidade. Neste sentido, lembra Owen (2008), que “o gestor não pode trabalhar sozinho (...) os gestores precisam das pessoas certas, encarregues dos desafios certos para elas, e da forma adequada” (p. 28) à estruturação dos contextos delineados e considerados válidos no projeto organizacional em ação.

A gestão da escola coordena-se no sentido dos resultados que pretende para os seus alunos e para a qualidade de serviços de educação prestados para este propósito. Citando Owen, (2008), “na prática, os gestores não começam pelo princípio. Os gestores eficazes começam pelo fim” (p. 21), já que, segundo o autor, clarificam e focalizam o que é importante, impelem as pessoas para a ação e prioridades. Por esta via, os obstáculos podem ser identificados e evitados.

Lembra Rolo (2008) que “existem diferentes perspetivas do modo como é realizada a gestão” (74). Parafraseando o autor, salientamos: a arte, como modo de «harmonizar as combinações e uso dos influxos de recursos ou meios disponíveis»; ciência, como modo científico na «tomada de decisão e realização de atividades»; como técnica: processo(s) e ou técnica(s) padronizados na tomada de decisões» e realização de atividades; como política: modo e ou processo de regulação e normalização de comportamentos; como sociologia: modo: modo de assegurar a estabilização dos factos sociais e culturais «segundo um dado padrão sociológico e filosófico» e finalmente a

perspetiva como profissão (Appy; Lawrence): modo deontológico de atuação, de decisão e realização de atividades.

Nos contextos organizacionais, o pendor destas perspetivas tende para o equilíbrio organizacional /institucional e que, segundo Chiavenato (1987), citado por Rolo (2008), “a gestão de uma organização resulta da combinação de cinco variáveis (p. 75): as tarefas, as pessoas, a tecnologia, o ambiente e a estrutura. Para os gestores responderem a estas variáveis necessitam de desenvolver as competências na consecução das suas tarefas. Neste sentido, Owen (2008), defende que constituem o fulcro da gestão as seguintes competências:

- *Motivar as pessoas*: criar seguidores fiéis;
- *Influenciar as pessoas*: a procederem de determinada forma;
- *Coaching*;
- *Delegação*: ser mais eficaz com menos trabalho;
- *Lidar com conflitos*: do receio ao ouvir;
- *Dar feedback informal*: tornar positivo o que é negativo;
- *gestão pessoal; Utilizar o tempo com eficácia*: actividade *versus* realização;
- *Sobreviver à maratona da Gestão*: de dias a décadas; *Aprender os comportamentos certos*: o que os gestores realmente pretendem (p. 79).

Assim, atendendo a que o ser humano, por poucas palavras ou pequenas ações, facilmente sobe ou desce a desmotivação. Por isso, os “gestores têm de reagir de forma rápida e eficaz a situações em constante mudança” (Owen, 2008, p. 85) para motivar e criar fiéis seguidores. No processo de influência, os gestores não têm poder para dar ordens, por isso têm de saber ouvir e de ser persuasivos. Na competência *coaching*, os gestores devem desenvolver a capacidade de concentração nas atividades em curso, e têm de saber ouvir e fazer perguntas inteligentes. A *delegação* ajuda a ser mais eficaz com menos trabalho: descobrir aquilo que pode delegar, conhecer a sua equipa; estabelecer objetivos; debater o processo e acompanhar. É de extrema importância saber *lidar com conflitos*: chegar a um acordo quanto ao problema e acordar as ações a encetar. *Dar feedback informal* ajuda a “estabelecer um rigoroso equilíbrio entre a disponibilização de apoio e incentivo e a melhoria do desempenho” (Owen, 2008, p. 109), mudar perspetivas comportamentais no momento certo e no local certo e ainda ser específico e concentrar-se no comportamento e não na pessoa *Fazer a gestão*

*peçoal* melhora a consciência das próprias capacidades e adaptabilidade às circunstâncias. A *utilização do tempo com eficácia* por exemplo através da delegação ajuda a ser eficiente e ser eficaz nas ações. *Sobreviver à maratona da Gestão*, cumprir rigorosamente e persistente sem desviar o rumo das metas. O comportamento certo ajuda a coincidir objetivos com o fio condutor da missão.

De acordo com Rolo, (2008), a gestão dos recursos humanos tem “por propósito conseguir através de melhores práticas e mais rápida reação às mudanças, obter um melhor desempenho dos colaboradores, melhores resultados, um melhor clima social e em última análise, a obtenção de vantagens competitivas sustentáveis” (p. 221), pelo que ter uma perspetiva da capacidade e desempenho dos colaboradores faz a diferença. Neste sentido o autor lembra a relevância ao nível do desempenho com a “pessoa certa para o lugar certo é uma realidade inquestionável” (Rolo, 2008, p. 221), transportando isto para a gestão pessoal segundo o autor, “os melhores instrumentos de uma melhor gestão de pessoal são “os estilos de gestão e as atitudes de motivação pessoal” (Rolo, 2008, p. 222). Na gestão global da organização, podemos nos deparar nas organizações com um ou mistura de vários estilos de gestão que podem se organizar conforme a tabela seguinte.

Tabela 8: Estilos de gestão.

Elementos de apreciação	Estilos				
	Laisser-Faire	Paizinho	Testa de Ferro	Compromisso	Eficaz
Sentido de Humor	Parece deslocado	Desdramatizador. Manter boas relações Reduzir tensões Minimizar o caráter sério da situação	Humor cáustico, ofensivo	Diplomático Permite aceitar o seu ponto de vista	Restitui às coisas o seu justo valor. Conserva o sentido de humor
Trabalho	Faz apenas o que é preciso	Propõe ajudar a que a pessoa decida por si mesma	Faz pressão para que aceitem o que quer	Mantém o ritmo de trabalho de forma razoável	Faz esforços para ajudar e treinar os outros

Adaptada de Rolo (2008, p. 429).

Dada a dimensão da gestão escolar e a sua especificidade nos diferentes contextos, torna-se mais fácil o exercício da sua prática no local de ação, do que propriamente, descrever o seu processamento.

O enfoque da gestão da escola, direciona-se para os resultados da Instituição ao nível da qualidade de serviços e ao nível da melhoria das aprendizagens de forma a obter o sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, Costa (2000) baseado em estudos realizados aborda a importância do trabalho desenvolvido na sala de aula onde destaca “ a necessidade de o enfoque dos líderes escolares se situar nas preocupações educativas e pedagógicas (em detrimento das dimensões administrativas ou de gestão financeira” (p.17)

Os resultados das diferentes escolas podem ser variáveis de acordo com o contexto sociocultural e económico dos alunos e outros fatores que, no seu conjunto afetam o sistema educativo. Os *rankings* são a prova disso e, também da evolução nas aprendizagens e desenvolvimento educacional dos alunos. De suporte a este vetor confluem todos os resultados, de todos os serviços prestados na e para a escola, pelos principais intervenientes.

A forma como os intervenientes reagem, perspectivada pelos diferentes critérios, e as necessidades e repercussões financeiras constituem preocupações do gestor ou diretor às tomadas de decisão, para rentabilizar a sua fatia financeira em termos de resultados dos alunos e escola em geral (análise de custos/benefícios com propostas financeiramente atrativas).

O recurso a uma boa teoria sobre gestão ajuda a perceber o sentido das coisas, a discernir padrões, a reparar naquilo que é importante e naquilo que não é, e a fazer as perguntas certas.

### **3.1. A gestão da desigualdade e da diferença: a nova identidade da escola**

A preocupação com políticas de implementação de programas de implementação de igualdade é relativamente recente e foi influenciado pelas evidências de discriminação contínua, pelo que, “a prestação de serviços, concentrou-se muito em questões de raça,

sexo e deficiência. Algumas autoridades também incluíram orientação sexual, turma e/ ou idade como aspetos adicionais das suas políticas” (Preedy, Glatter & Levacic 2006, pp. 39-40). Em relação à escola, os autores referem a discriminação experienciada por grupos desfavorecidos: é considerada “velada contínua” (p. 40).

Os autores lembram que,

“as estratégias de oportunidades iguais foram propostas de forma ampla dentro de uma das duas interpretações de igualdade: igualdade de oportunidades e igualdade de resultados. (...) A igualdade de oportunidades preocupou-se em garantir as regras do jogo (para emprego ou acesso a cursos ou exames) fossem estabelecidas com justiça. (...) a noção (...) igualdade de resultados, preocupava-se em ampliar o acesso (a cursos ou a empregos) por meio de ações destinadas a reparar desigualdades do passado” (Preedy, Glatter e Levacic, 2006, p. 40).

Porém, com a globalização, cada vez mais a escola se depara com alunos oriundos de famílias de estratos socioeconómicos e culturais diferentes, formando grupos sociais distintos que potenciam a progressiva expansão da escola e massificação da educação que tem de adotar políticas organizacionais de gestão e de liderança mais contextualizados e em função das mudanças que vão ocorrendo.

Grupos diferenciados tendem a relacionar-se entre os seus iguais. Esta desigualdade exige ao Diretor/Presidente, além do conhecimento, uma atenção acrescida na adequação de medidas no sentido da harmonia e da eficácia das aprendizagens estendendo-se ao bom desenvolvimento educacional dos alunos, sem perder de vista a qualidade das dinâmicas escolares. Neste campo, o gestor tem a tarefa árdua de evitar a exclusão social, quer através das famílias, com a sua participação mais frequente na vida da escola, quer por intermédio de outros órgãos externos e indicados para o efeito.

O gestor escolar, neste percurso de combate à exclusão social não atinge, na escola, o igualitarismo entre os jovens, mas deve seguir normas da Comissão Europeia de Combate à Exclusão Social “direitos sociais dos cidadãos (...) a um determinado nível de vida básico e à participação nas oportunidades sociais e ocupacionais mais relevantes da sociedade” (Room 1992, in Castells, 2003, pp. 84-85) para de facto aproximar mais a igualdade de oportunidades entre a comunidade aprendente e que, a escola é responsável. A gestão da desigualdade e da diferença confere ao gestor uma tarefa árdua de evitar a



exclusão social, quer através das famílias, com a sua participação mais frequente na vida da escola, quer por intermédio de outros órgãos externos e indicados para o efeito. Lembramos que cada vez mais a escola se depara com alunos oriundos de estratos socioeconómicos e culturais diferenciados, formando grupos sociais distintos no interior da escola. Estes grupos tendem a relacionar-se entre os seus iguais, fortalecendo a desigualdade no contexto escolar com consequências graves na indisciplina e no processo ensino aprendizagem dos alunos. Por isso, para a instituição atingir o máximo de qualidade nos serviços e, formar cidadãos responsáveis exige do gestor escolar (Diretor/Presidente) além do conhecimento científico, uma atenção acrescida na forma como adequa as medidas no sentido dos objetivos visados. Este processo é contínuo para não haver recuos. Neste sentido, Castells, (2003) é da opinião que:

“A exclusão social é um processo, não uma condição. Os seus limites mantêm-se sempre móveis, e os excluídos e incluídos podem revezar-se no processo ao longo do tempo, dependendo do seu grau de escolaridade, características demográficas, preconceitos sociais, práticas empresariais e políticas governamentais” (p. 85).

É certo que, na escola, estas medidas movem-se ainda noutras dimensões, sob a tutela de normas internas institucionais, ou externas regionais ou nacionais. Ora, e tendo em atenção a reprodução cultural sentida dentro das escolas, o processo ensino-aprendizagem deve ser “tendencialmente avaliado pelo desempenho (ou performance) que proporciona aos jovens, em contexto académico e no mercado de trabalho, e não a partir de idiossincrasias formativas que o processo lhes possa proporcionar” (Magalhães e Stoer, 2002, p. 51). Neste sentido, e corroborando com Clímaco (1988), “os resultados dos alunos são uma consequência de um conjunto de fatores em interação dentro do contexto interno da escola, e entre esta e o contexto sócio - cultural, económico e científico em que se insere” (p. 19).

Magalhães & Stoer, (2002) são ainda da opinião que “a identidade profissional dos professores viverá sempre dilacerada e fragilizada enquanto estes não assumirem os seus «novos» alunos como sendo «seus» alunos através da reinvenção da relação pedagógica no âmbito da comunidade” (p. 93). Para o efeito, o papel dos órgãos diretivos e estruturas de gestão intermédia tem uma importância relevante na condução e orientação

das dinâmicas dentro da escola. Contudo, o mundo exterior tem um caráter largamente extensivo na transformação da intimidade do sujeito. Parafraseando Giddens (2005), ele envolve:

- Uma relação estreita entre as tendências globalizantes da modernidade e os eventos localizados da vida quotidiana;
- A construção do self, enquanto projeto reflexivo, é parte constitutiva da reflexividade da modernidade,
- “cada pessoa deve construir a sua identidade entre as estratégias e opções proporcionadas pelos sistemas abstratos;
- A autorrealização assenta na confiança básica, a qual em contextos personalizados, apenas pode ser estabelecida através de uma abertura do self ao outro;
- A formação de laços pessoais;
- Uma preocupação com a satisfação pessoal, que ao mesmo tempo que é uma defesa é também uma apropriação positiva de circunstâncias em que influências globalizadas invadem a vida quotidiana.

Por sua vez, e parafraseando Tedesco (2000), as grandes mudanças que ocorrem na atualidade, em relação ao aspeto da construção da identidade, «afetam, profundamente», o papel e as modalidades da ação educativa e da educação que se pretende veicular na escola. Note-se que, cada vez mais, o individualismo abrange esferas amplas, afeta o estilo de vida das pessoas constituindo uma fonte de reflexão filosófica e educativa muito importante na gestão da desigualdade e da diferença. Ainda, em relação a este aspeto salientamos a classe dos professores, que é um grupo profissional com dificuldade em construir a sua identidade, dada a complexidade inerente à instituição escolar, a pluralidade de parceiros e de expectativas, situações de imprecisão e até a contradição de objetivos definidos pelos vários intervenientes e a multiplicação de interesses que se cruzam na escola. Estes são fatores, entre outros, que não concorrem para uma imediata e sólida identificação profissional.

Bourdieu & Passeron (1970) salientam que:

“dizer que os agentes reconhecem a legitimidade duma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de poder na qual estão objetivamente colocados, interditar a esses agentes a apreensão do fundamento dessa força, mesmo quando são contestadas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência, a necessidade das relações de força” (p. 35).

Ainda hoje, os estudos científicos revelam que a visão relativa às instituições escolares é negativa, pois cada professor prefere identificar-se melhor e mais depressa consigo próprio do que com o grupo profissional a que pertence.

### **3.2. A gestão escolar - diferentes cenários**

Hoje em dia, o cenário complexo da escola, por vezes intimidatório, obriga o gestor escolar, para além das suas qualificações ao nível das estruturas de educação, da formação permanente bem como da informação atualizada que lhe permitem a monitorização dos objetivos contemplados no projeto educativo de escola, a aperfeiçoar-se nas suas qualidades de comando e nas da sua equipa de trabalho. Além da gestão dos recursos humanos e materiais, a gestão do tempo, dos espaços físicos, do orçamento, da comunicação, da informação e de problemas pontuais, constituem, preocupações do gestor escolar e respetivas equipas de colaboradores.

Em relação à gestão do orçamento, as escolas todos os anos fixam e justificam o seu orçamento em conformidade com as diretrizes emanadas da S.R.E. (Secretaria Regional de Educação) e compete aos gestores, ou diretores das escolas, com as suas equipas de trabalho e de análise, definirem os contornos da forma como têm de gerir o orçamento, tendo em vista o planeamento de despesas para a escola. Ao longo do ano letivo, a gestão dos custos é tarefa do órgão de gestão.

Para a escola conseguir uma mudança real do seu orçamento em conformidade com o seu plano de atividades e necessidades de sobrevivência, ela tem de fixar o seu valor orçamental para o plano já então aprovado pelos Serviços Centrais de Educação. Para obter a fasquia pretendida, de acordo com Owen, (2006 2008), “a melhor forma consiste em conversar em termos muito informais e transparentes com os níveis mais elevados possíveis da direção, mesmo antes de o processo de planeamento estratégico ter início” (p. 59). Mas sabemos que, no caso particular português, essa margem de manobra é fortemente condicionada, quando não imposta e sem possibilidade alguma de contestação.

Em relação à gestão da comunicação, o autor refere que há três princípios a considerar para uma boa gestão da comunicação: “evitar surpresas, evitar gabar-se e evitar queixumes” (Owen, 2008, p. 62).

No primeiro, sugere a apresentação de soluções sem perder o controlo; no segundo, reduzir as expetativas e manter o compromisso orçamental original o máximo de tempo possível; e no terceiro, negociar ou renegociar os compromissos.

Quanto à resolução de problemas: tendo como causas resultados baixos, face aos investimentos e conflitos, passa pela discriminação do problema e pela identificação das suas causas. As estratégias simples de resolução poderão obter melhores resultados.

Os gestores escolares são pessoas que, além de trabalharem com os problemas, têm de trabalhar com todas as pessoas da estrutura hierárquica e da comunidade educativa em geral, com as tarefas e funções e ainda controlar a vertente política e respetivas mudanças a operar na instituição da sua incumbência. Por isso, os gestores de um modo geral, segundo a literatura analisada, devem:

- “Avaliar o seu próprio potencial de gestão;
- Avaliar os elementos da equipa e ajudá-los a identificarem meios para melhorar;
- Identificar e construir as competências nucleares de que necessita para ter êxito;
- Identificar as regras de sobrevivência e sucesso na sua equipa” (Owen, 2008, p. 16).

Para o autor, o gestor ideal revela as seguintes características e comportamentos:

“É ambicioso e humilde; tem capacidade para delegar e ordenar; dá apoio e controla; concentra-se na tarefa e nas pessoas; tem capacidade para vislumbrar o panorama completo e dá atenção ao pormenor; É intuitivo e lógico; está concentrado nos objetivos e é sensível ao processo; É rigoroso; empreendedor e de confiança; Age com rapidez e é metódico” (Owen, 2008, p. 143).

O bom relacionamento do gestor com a sua comunidade é um ponto positivo no clima de escola e uma correspondência biunívoca que garante a eficiência da sua gestão.

### **3.3. A gestão escolar: exigência de inovação**

As escolas encontram-se por vezes diante de situações problemáticas que obrigam à tomada de decisões, numa trajetória diferente da habitual, de forma a não perder o controlo, quando a nova situação apresenta um grau de complexidade que exige maior atenção. Aqui, a autonomia que a escola dispõe é muito importante, mas de acordo com Perrenoud (2002) “é acompanhada de responsabilidades e obriga a correr riscos. [e] exige uma gestão cada vez mais localizada, das crises, dos problemas e dos conflitos” (pp. 126-127). A autonomia da escola vai permitir-lhe determinar prioridades e modalidades, para as suas decisões, embora dependa das finanças públicas e tenha subjacente, na evolução das suas práticas, as representações sociais que reconhecem recursos e responsabilidades da escola e da direção. A dimensão, tipologia e origem dos problemas que chegam ou surgem na escola é variável pelo que, a direção tem de estar sensível a essa possibilidade. Quando o problema surge,

“com o aparecimento de uma exclusão social baseada no mercado de trabalho mais flexível, rapidamente se percebe que não basta a avaliação das competências cognitivas adquiridas, é preciso avaliar também as “performances” (operacionalização pelo indivíduo das competências adquiridas) e o sistema (através da avaliação aferida). Assim diversifica-se o currículo, a pedagogia e a avaliação, em nome de eficácia e do combate à exclusão social” (Magalhães, e Stoer, 2002, p. 33).

A caminhada na gestão exige desafios técnicos que complicam por vezes o desenvolvimento de tarefas se os obstáculos não forem ultrapassados. Para o efeito, o ritmo dos aperfeiçoamentos tem de se apoiar na avaliação de competências e práticas desenvolvidas, para que a inovação se faça sentir no quotidiano escolar e encontre novas possibilidades de ação através da combinação de conhecimentos: “os verdadeiros inovadores nunca estão presos ao que é; em vez disso, sonham com o que poderá ser” (Hamel, 2008, p. 31). Por isso é que a formação é fundamental para uma melhor eficiência dos serviços, no sentido da maior eficácia e qualidade da escola. Citando Ceitil (2006), “a principal estrutura a que cada um se deve moldar é à sua própria estruturação interior”(p. 18), facto que será potenciado pelo conhecimento. O autor, referindo-se às empresas, é da opinião que “maior investimento na educação e formação profissional melhora por essa via os indicadores de produtividade e de desenvolvimento, tanto das empresas como dos países” (Ceitil, 2006, p. 18). O mesmo se aplica aos contextos escolares em que a inovação da gestão, para se adequar às novas realidades, envolve mudanças que criam valores na estrutura e nas funções da sua organização. Goleman, (2014) refere que, o domínio da atenção representa a chave da mudança” (271), pelo que necessitam de estar em alerta para novas inclinações e de situar padrões inesperados que lhes possam interessar.

As escolas cada vez mais potenciam a formação nas diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de melhorar os resultados pretendidos nas respetivas práticas, através da qualidade de serviços de toda a estrutura hierárquica escolar. Para Tedesco (2000), “a oferta de maior e melhor informação constitui a via de atuação mais promissora” (p. 171). Não podemos, porém, esquecer que “o êxito das inovações anda associado à adequação às condições locais” (Tedesco, 2000, 169). Neste sentido as práticas de gestão podem enformar orientações diversas, sem descurar os princípios base que as mantêm na sua linha condutora.

De acordo com Hamel (2008), a prática de gestão assenta nas seguintes premissas:

- “Estabelecer e programar objetivos;
- Motivar e alinhar esforços;
- Coordenar e controlar as atividades;
- Desenvolver e direcionar o talento;
- Acumular e aplicar o conhecimento;
- Reunir e alocar os recursos;

- Construir e fomentar as relações;
- Equilibrar e ir ao encontro das exigências dos *stakeholders* (partes interessadas)” (p. 34).

Como seres humanos, somos adaptáveis e criativos. É sempre possível a adaptação a novos modelos de gestão que proporcionem as mudanças pretendidas. Contudo, Hamel (2008) lembra-nos que “a maior parte de nós trabalha para empresas que não o são (p. 73). Queria ele dizer que trabalhamos para empresas que não são muito humanas. Neste sentido, é fundamental que a escola considere seriamente a vertente humana. Para o autor “os princípios e os processos de gestão que promovem a disciplina, pontualidade, poupança, racionalidade e ordem dão, ao mesmo tempo, pouco valor ao talento artístico, ao não transformismo, à audácia e ao entusiasmo” (Hamel, 2008, p. 73).

Em relação às escolas, mais propriamente aos professores, o descontentamento é acentuado. A gramática do trabalho docente vai mudando as suas balizas e o tempo disponível para preparar melhor os jovens vai sendo reduzido na medida do aumento das tarefas burocráticas que ficarão, inevitavelmente, digitalizadas em arquivo morto ou empilhadas em dossiers nas prateleiras menos usadas da escola.

Os jovens aguardam pelo melhor empenho dos docentes para se afirmarem profissionalmente e como cidadãos colaboradores. Porém, agir sobre motivações profissionais, articular tarefas para obter resultados, mesmo que baseadas em modelos já conhecidos ou previamente reformulados, constitui um paradigma cuja prática não se traduz “em consequência de efetivo valor acrescentado na gestão das pessoas e das suas competências” (Ceitil, 2006, p. 21).

A escola, tendo em atenção a satisfação e motivação profissional, não descarta a trajetória final dos seus objetivos cujo enfoque são os alunos, definidos pela evolução das suas aprendizagens pelos vários níveis da pessoa enquanto ser humano, os reais e verdadeiros pilares da educação. Na maioria das escolas, os objetivos traçados pelos gestores prendem-se com os currículos, a escola de massas e a crise da escola enquanto instituição pública. Lembram Magalhães & Stoer (2002, p. 10), que “a massificação da escola é caracterizada como constituindo simultaneamente a própria crise da escola, a sua crise histórica”, e os processos meritocráticos que continuam a prevalecer na escola portuguesa. Para os autores, “a performance desejável é aquela que é desenvolvida a partir

de um processo de aprendizagem fundado na centralidade e no desenvolvimento daquele que aprende e não no saber, mais ou menos ossificado, que é veiculado na relação ensino-aprendizagem” (Magalhães, e Stoer, 2002, p. 34).

O objetivo de consolidar a escola para todos não é o mesmo que «nivelar por baixo ou mesmo desistir da excelência académica». É aqui que o papel da escola, da sua direção e dos respetivos professores, em comunhão com a comunidade educativa e as parcerias, deve definir cautelosamente as metas do projeto educativo em curso e os regulamentos que proporcionem qualidade na execução de tarefas.

Note-se que “O ensino para o aluno-padrão do sistema não se altera. O que muda é o canal, a via pela qual cada aluno é dimensionado para a chamada vida activa” (Magalhães, e Stoer, 2002, p. 41). Para o combate à desigualdade e à exclusão aplicam-se medidas e desenvolvem-se estratégias, sobretudo no terreno a ser regulado em ordem à equidade de oportunidades e desenvolvimento pessoal. O espaço educativo público é, definitivamente, um lugar heterogéneo onde uma opinião pública esclarecida se torna uma «quimera»: o poder impõe-se, ainda que seja um poder, ele próprio, pluralizado.

Face às grandes mudanças sentidas pela escola e pela sociedade em geral, é a partir da “inovação da gestão que muda a forma como os gestores fazem o que fazem e de uma maneira que melhora o desempenho da organização” (Hamel, 2008, p. 33).

### **3.4. Gestão escolar - papel e funções do Diretor/Presidente**

Numa situação normal as funções de um presidente não são notadas, mas, perante o desencadeamento de algum problema, este tem os olhos da comunidade educativa postos em si porque a sua resolução depende da experiência, do conhecimento e capacidade de analisar e decidir sobre a complexidade, do problema. De acordo com Perrenoud (2002),

“«Dirigir é contar com o que pode acontecer». Assumir tão bem a calma como a tempestade. A crise, ou a reforma, está inscrita nessas possibilidades, ninguém a domina completamente; a competência dos dirigentes profissionais é prever e enfrentar, aconteça o que acontecer” (p. 106).



Para um Diretor/Presidente de uma escola conseguir o cumprimento de objetivos que visam inovação, precisa de centrar a sua atenção nas pessoas, mas num clima de confiança e de lealdade a fim de rentabilizar o seu talento e a sua capacidade. Neste sentido, Goleman (2014),

“Os Dirigentes que inspiram conseguem articular valores partilhados que calam fundo e motivam o grupo. São estes os Dirigentes com quem as pessoas adoram trabalhar, que adotam a visão que move toda a gente, Mas, (...) uma coordenação inspiradora exige harmonização, ao mesmo tempo, com a sua realidade emocional interna e com a daqueles que procura inspirar” (Goleman, 2014, p. 280).

O primeiro pensamento que nos ocorre, quando nos questionamos sobre o trabalho básico do gestor, é a sua ação para planejar, organizar, liderar e controlar a organização ou a escola, como espaço à sua responsabilidade.

O papel do gestor passa por elogiar as boas práticas na organização, apoiar e envolver-se nas tarefas, alargar, dentro do possível, a autonomia e manter a autoridade. Estar atento ao horário de trabalho, que seja o mais adequado possível, à aprendizagem e desenvolvimento dos recursos humanos e à disponibilização de tempo para atender os agentes da organização. De acordo com Cardoso (2001):

“**planejar** consiste em definir o rumo da organização, ou seja o que se pretende atingir, e o que fazer para tal; **Organizar ou estruturar**, consiste em decidir, face aos objetivos pretendidos, as funções que devem ser desempenhadas por cada colaborador da organização e como se devem relacionar, vertical e horizontalmente. **Dirigir** (liderar), consiste em atuar de forma a conseguir dos subordinados um desempenho tal que permita atingir os objetivos da organização. **Controlar**, consiste em verificar em que medida os objetivos estão a ser atingidos” (p. 28).

Nas sequências ou padrões de interação das dinâmicas essenciais do gestor, ele pode basear-se em métodos organizacionais já aplicados, como “observar, medir, analisar e solucionar com bom senso” (Cardoso, 2010, p. 55), em que a observação e análise podem permitir melhores divisões das especificidades das diferentes tarefas, e a medição do tempo pode registar através do empenho a adequação de apetências aos serviços em curso. Em relação ao tempo, é muito importante a forma como o gestor gere as tarefas do dia-a-dia e as tarefas a longo prazo pois, a “eficiência de um gestor encontra-se relacionada com o uso

que ele faz do seu tempo. É o gestor que tem de controlar o tempo, e não a situação inversa se não quiser estar sempre à beira de uma crise. Adair (1988, p. 52) lembra que “é difícil fazer-se uma gestão do tempo eficiente se as finalidades e os objectivos pretendidos não estiverem bem definidos” (...) dentro do contexto é necessário conhecerem-se prioridades – o que deve ser feito a seguir” (Adair, 1988, p. 44), ou seja deve ser estabelecida a prioridade em relação à importância e à urgência a estabelecer.

Ainda em relação ao papel do gestor escolar salienta-se a sua importância na centralidade da escola relativamente à interação escola-meio envolvente, e à formação contínua necessária à atualização de conhecimentos e adequação de dinâmicas.

Nas sequências ou padrões de interação das dinâmicas essenciais do gestor, ele pode basear-se em métodos organizacionais já aplicados, como “observar, medir, analisar e solucionar com bom senso” (Cardoso, 2010, p. 55), em que a observação e análise podem permitir melhores divisões das especificidades das diferentes tarefas, e a medição do tempo pode registar através do empenho a adequação de apetências aos serviços em curso.

Na atualidade, as tarefas dos gestores nas escolas do 3º ciclo e secundárias portuguesas assentam nas estruturas dos domínios administrativo e financeiro, pedagógico e educativo, nas relações internas e nas relações externas. Neste sentido, lembra Barroso (2005) que:

“os estudos sobre gestores/diretores de escolas constituem uma das linhas de investigação mais desenvolvidas no domínio da Administração Educacional cobrindo princípios e práticas de gestão, motivações e condições para o exercício deste cargo, tipos de «liderança» e seus efeitos sobre a «eficácia» da escola, características dos «bons diretores» de escolas funções e tarefas” (p. 145).

Num primeiro momento, compete ao gestor a execução de um plano bem estruturado, com objetivos bem determinados que a escola visa atingir, enformados nos resultados dos alunos e na qualidade de funcionamento dos serviços para obter esses mesmos resultados. Para o efeito, o Diretor/Presidente escolar concebe estruturas organizacionais relativamente complexas, em que pessoas responsáveis desenvolvem e adequam níveis para a execução de procedimentos.

A rentabilização destas estruturas passa pela boa liderança do gestor/ diretor que tem à partida a capacidade de motivar, estimular; capacitar, apoiar e comunicar com os demais sob a sua chefia, além de controlar os serviços. Para Nelson & Economy (2006) ele deve ainda “aplicar ações corretivas ou preventivas” (p. 12), ao longo do tempo em que estiver a cumprir a sua missão de gestor.

A necessidade que os Diretores/Presidentes das escolas têm em lidar com a gestão da mudança para acompanhar a evolução social, tecnológica e cultural e, para que os resultados sejam relevantes no sistema em que funcionam, tendo em conta os recursos disponíveis, levam-nos a recorrer também ao seu papel de líder para influenciar a comunidade escolar a conseguir elevado desempenho para prossecução e obtenção de objetivos.

Neste sentido, podemos dizer que o desempenho de um Diretor/ Presidente de uma instituição escolar desenvolve-se entre o papel de gestor e o papel de líder, ora exercendo funções no papel de gestor ora exercendo funções no papel de líder, em conformidade com a calendarização e necessidades de adequação. Em relação ao papel de gestor e ao papel de líder Costa (2000) expõe diferenças da seguinte forma:

Somos tentados a identificar o gestor com o líder, ou melhor atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança, não estamos todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos; vários são os líderes (efectivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como são os inúmeros serão os gestores escolares (...) que «não fazem ideia do que significa liderar» (p. 19)

A tabela 9 adaptada de Fonseca & Carapeto (2005), baseando-se em estudos já desenvolvidos por outros autores, mostra as diferenças entre gestores e líderes, cuja leitura também pode ser feita também ao nível do Diretor /Presidente da Escola.

Tabela 9: Diferenças entre gestores e líderes de Fonseca & Carapeto (2005) adaptadas à escola.

<b>Gestores</b>	<b>Líderes</b>
• Fazem as coisas de forma correta.	• Fazem as coisas certas.
• Interessam-se pela eficiência.	• Interessam-se pela eficácia.
• Administram.	• Inovam.
• Mantêm.	• Desenvolvem.
• Focalizam nos sistemas e estrutura.	• Focalizam nas pessoas.
• Baseiam-se no controlo.	• Baseiam-se na confiança.
• Organizam e formam equipas.	• Alinham pessoas com uma direção.
• Enfatizam táticas, estruturas e sistemas.	• Enfatizam a filosofia, valores essenciais e metas partilhadas.
• Têm uma visão de curto prazo.	• Têm uma visão de longo prazo.
• Perguntam como e quando.	• Perguntam o quê e porquê.
• Aceitam o <i>status quo</i> .	• Desafiam o <i>status quo</i> .
• Orientam-se para o presente.	• Orientam-se para o futuro.
• Centram-se nos resultados finais	• Centram-se no horizonte.
• Desenvolvem etapas e horários detalhados.	• Desenvolvem visões e estratégias.
• Buscam previsibilidade e ordenam.	• Buscam a mudança.
• Evitam riscos.	• Correm riscos.
• Motivam as pessoas a cumprirem os padrões de sucesso dos alunos.	• Inspiram as pessoas a orientar-se para as metas da escola.
• Usam a influência posição a posição (superior ao subordinado).	• Usam a influência pessoa a pessoa.
• Exigem a obediência.	• Inspiram os outros a seguir.
• Operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais.	• Operam fora das regras, regulamentos, políticas e procedimentos da escola.
• Recebem um cargo.	• Tomam iniciativa para liderar.

Fonte: adaptado de Boyett e Boyett, (1999, p. 32, in Fonseca e Carapeto, 2005, p. 82).

Neste percurso, a capacidade de uma boa e adequada comunicação do Diretor/Presidente vai permitir mais proveito do potencial de todos os profissionais da educação, docentes, não docentes e alunos, alargando-se à própria comunidade que pode eventualmente colaborar, pois “a abordagem deve inspirar um ótimo desempenho; devem ser dadas as ferramentas e a autoridade necessárias para desenvolverem um excelente trabalho em comum; o clima de comunicação deve ser aberto e franco, onde os funcionários possam exprimir todas as preocupações” (Nelson e Economy, 2006, p. 12). Nas instituições escolares estes requisitos são fundamentais para o sucesso dos alunos e para a qualidade de serviços e aprendizagens a desenvolver.

Nas diferentes escolas é muito comum, ao longo do ano letivo, a circulação de nova informação, de normativos reguladores de procedimentos, factos que exigem, aos responsáveis, estratégias que permitam chegar, claramente, a todos a informação

pretendida. Lembram Nelson & Economy (2006), referindo-se às empresas, que “as informações relativas às mudanças podem afetar o trabalho dos mesmos” (p. 14).

Ainda referindo-se à comunicação, os autores são da opinião que “a comunicação é a força vital de todas as empresas” (Nelson e Economy, 2006, p. 12). O mesmo sucede com as escolas aquando do cumprimento de objetivos do seu projeto educativo. Citando os autores, as melhores formas de incrementar a comunicação na gestão são:

“em primeiro lugar, remover algumas barreiras comuns na comunicação - uma mentalidade do tipo «nós» *versus* «eles» que separa os funcionários da gestão, uma hierarquia excessivamente formal ou rígida que desencoraja os funcionários a darem a conhecer à direção as suas próprias ideias ou opiniões e um ambiente intimidativo que faz com que os funcionários sintam medo de experimentar coisas novas. Em segundo lugar, há que fomentar a comunicação de todas as formas exequíveis” (Nelson e Economy 2006, p. 12).

Ainda é de salientar que as escolas devem estar atentas às informações e críticas que vão chegando para poderem gerir e liderar em conformidade. Note-se que:

“os rumores contêm informações importantes para os gestores, bem como uma grande quantidade de informações distorcidas ou falsas. Os gestores podem vigiar o estado de saúde da empresa, supervisionando os rumores. Devem ainda ter o cuidado de corrigir as informações falsas ou distorcidas sempre que estas sejam detetadas” (Nelson e Economy, 2006, p. 12).

Hoje, com o acesso facilitado à informação que chega a todos através dos diferentes canais de informação e comunicação, já não é só suficiente a formação básica profissional, mas é necessário acompanhar, a formação adequada às novas dinâmicas e culturas que fervilham nos contextos escolares das suas gerências. Daqui resulta uma sucessão de competências, não só de participação mas também identificadoras do tipo de liderança a utilizar de forma a surtir efeito sobre as boas práticas que edificam a eficácia da escola. Estas dinâmicas exigem ao diretor uma boa gestão da conflitualidade existente entre os papéis de administrador e de líder profissional.

Na sequência de estudos sobre escolas consideradas eficazes, onde foram identificadas características comuns aos diretores dessas escolas, “a ação do diretor é identificada como um dos fatores determinantes do sucesso da escola” (Barroso, 2005, p.

150). É privilegiada a influência que a ação do diretor exerce sobre o clima e a cultura da organização, no sentido de definir prioridades baseadas no projeto educativo de escola e em contrapartida obter o apoio e empenho ativo dos professores para a sua realização.

Porém, a permanência prolongada de um diretor na escola pode, ao fim de algum tempo, levar a uma acomodação no tipo de desempenho. Vejamos o que salienta Barroso, apoiando-se nos trabalhos de Mintzberg (1973):

“o trabalho dos administradores é caracterizado pela brevidade, variedade, e fragmentação em que a maioria das atividades tinham uma fragmentação curta. As ações eram não só pouco variadas mas pouco padronizadas, desconexas e intersectadas por coisas triviais. Como resultado, surge a mudança de humor e disposição intelectual. Estas conclusões sugerem um elevado grau de superficialidade no trabalho do administrador” (Barroso, 2005, p. 146).

Esta acomodação pode ser invertida se forem tomados em conta, diariamente, pequenos princípios:

“o simples hábito de colocar uma interrogação antes de iniciar uma atividade pode contribuir não só para levar a cabo com mais qualidade essas inadiáveis tarefas do dia-a-dia que quase nos impedem de pensar, mas também para adquirir um pouco de mais de consciência do papel que desempenha em todo o sistema” (Cortês, 2000 b, p. 11).

É de salientar o rigoroso equilíbrio entre a disponibilização de apoio e incentivo e a melhoria do desempenho. Ainda neste sentido, parafraseando Owen (2006 2008), é importante mudar perspetivas comportamentais no momento certo e no local certo, e ainda ser específico e concentrar-se no comportamento e não na pessoa. Mas, lidar com os recursos Humanos é uma característica inata que se tem ou não se tem. No que concerne à escola é muito importante a postura e o perfil do gestor na sua abrangência de tarefas institucionais, pois, “o gestor eficaz tem de ser respeitado e digno de crédito, mais do que alvo de simpatias” (Owen, 2006 2008, p. 78), pois os bons serviços agradam sempre a toda a comunidade.

## **Capítulo V - A Liderança nas Instituições Escolares**

## **1. Conceitos de Liderança**

O conceito de liderança tem surgido com interpretações teóricas diversas que se vão adaptando aos diferentes tipos de organização humana, e à leitura que é feita à condução da estrutura dinâmica e funcional dessa organização. Neste sentido, Bento (2013) refere que “não há conceito unívoco e definitivo de liderança” (p. 11). Por isso, este conceito ganha uma dimensão muito própria, como diz o autor. Contudo envolve sempre um ou mais processos de influência sobre uma ou um grupo de pessoas. A conceção de liderança centra-se sempre nas diferenças comportamentais ou modos de ação relativamente aos indivíduos liderados. Destacamos algumas citações de autores que têm vindo a fazer estudos neste âmbito. Assim, para Kouzes & Posner, (2009),

“[A] liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós (...) é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que querem seguir (...) é uma relação caracterizada pelo respeito mútuo e pela confiança, vai sobreviver às maiores adversidades e deixar um legado significativo” (p. 46).

A liderança pode ser entendida, na opinião de Jago (1982), “como forma de induzir obediência, como exercício de influência, não coerciva, que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objetivos do grupo” (Jago, 1982, in Mendonça & Bento, 2010, p. 129).

Para Rolo (2008), a liderança

“é um processo de influência interpessoal exercido por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, organização ou organizações (destinatários do poder de influência), numa dada atividade, circunstância e ou situação orientado para, em conformidade com um ou vários padrões de desempenho, obter, através da comunicação humana interpessoal, a realização de um ou vários objetivos” (p. 419).

Para Goleman, Boyatzis & McKee (2007), o conceito de liderança vem associado às emoções que o líder encaminha na direção certa, para mobilizar as equipas para a ação.



Assim, de acordo com os autores, “Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos. [ou seja] encaminhar as emoções coletivas para direções positivas e limpar a confusão criada pelas emoções tóxicas” (p.24).

Sergiovanni (2004 a) aborda um tipo de liderança moral que acredita dever transformar-se,

“no modelo estruturante e configurador da forma como atuamos na escola. Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa (...) [cuja] finalidade é criar um seguidismo partilhado. Os líderes destas comunidades funcionam como seguidores principais” (p. 173).

O autor refere que “não pode haver liderança se não houver nada importante a seguir [e] a liderança baseada em ideias tem muito mais hipóteses de motivar as pessoas do que a liderança interpessoal.” (Sergiovanni, 2004 a, p. 174)

Kouzes & Posner (2009) simplificam a definição de liderança e põem o seu enfoque na relação entre o líder e os subordinados: “A liderança é um diálogo, não um monólogo” (p. 39) e está relacionada com o comportamento de forma a promover um consenso entre os princípios e ideais da organização. Os autores são da opinião que a liderança não se reduz a um simples carisma, e definem-na como sendo “um processo que as pessoas normais usam quando querem usar e trazer ao de cima o melhor que têm, assim como o dos outros” (pp. 14-15), desde que o façam com empenho e consistência e permitam que os outros ajam, já que, de acordo com os autores, “as técnicas de comando na gestão tradicional e de controlo já não fazem sentido” (Kouzes e Posner, 2009, p.43).

Segundo Goleman e Boyatzis & McKee (2007), a liderança baseia-se nas emoções, cuja eficácia depende da forma como se criam as estratégias e mobilizam as equipas. Os autores dão importância ao “modo e ao tom que utilizam para transmitir a mensagem” (p.24). É pois, o impacto emocional do que o líder diz ou faz, que vai ter ressonância nas equipas de trabalho e ainda, a compreensão que têm do poderoso papel das emoções no local de trabalho, criando-se um feedback entre equipas da hierarquia institucional e Presidente/Diretor.

Para Teixeira (1998), a liderança é definida como um “processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a

capacidade para influenciar um grupo”( p. 139). A liderança é uma prática que ao longo dos tempos se tem tornado cada vez mais importante no reconhecimento e perduração saudável das organizações, nomeadamente no equilíbrio familiar, nas carreiras e em todos os sectores de todas as comunidades. Lembram Kouzes & Posner, (2009) que os compromissos e as práticas de liderança “permaneceram quase imutáveis ao longo de mais de um quarto de um século” (p. 18).

Para Mendonça & Bento (2010), “

“[A] liderança é a atividade de influenciar pessoas, fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivos de grupo; a liderança é pois, um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana com vista à prossecução de determinados objetivos.” (p.130)

Para Bento (2013), a liderança deixou de ser entendida como “um traço de personalidade inerente e congénito ao próprio indivíduo, mas deriva de uma atitude e de um contexto e depende, em grande parte, da aprendizagem social do indivíduo” (P.11). O autor é ainda da opinião que liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente (Bento, 2013, p. 13).

Bolívar (2003), nos seus estudos relacionados com a liderança, entende a liderança como sendo:

“uma forma especial de influência, tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns. Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção de recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas” (p. 256).

De acordo com Kotter (1998), citado por Carapeto & Fonseca (2005), “a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho” nas organizações (81). O líder “antecipa o futuro, é visionário [na medida em que] cria uma imagem do resultado a alcançar” (Carapeto e Fonseca, 2005, p. 81), partilha a sua visão com os colaboradores e motiva-os para o seu alcance. Perspetiva-se, deste modo, que o líder é seguido, pois se não existem seguidores não existe líder.

Segundo Reis & Reis (2007), a liderança organizacional define-se como sendo “um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades dos outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente [os objetivos] do grupo”. (p. 285)

Assim, a liderança pode ser entendida como um processo de redução da incerteza do grupo, permitindo à organização caminhar em direção aos seus objetivos. O líder surge, deste modo, como um meio para a consecução dos objetivos da organização desenhados pela equipa de trabalho, e que ele partilha, e controla meios utilizados pelas equipas para atingir os seus objetivos e a satisfação das suas necessidades no decurso das suas práticas. Neste sentido, Afonso (2010) lembra a importância da formação de um grupo que obedece a determinada dinâmica, e por isso, “importa conhecer para melhor compreender o seu comportamento [que] assenta na verificação de um conjunto de elementos como: (a) objetivo, (b) pessoas, (c) interação, (d) sentido de pertença, (e) sentido de permanência, (f) fronteira” (p. 5).

Para os autores Kouzes & Posner (2009), “o desafio da liderança é um desafio pessoal e diário para todos nós” (p. 19), pois começa no seio familiar, com um entusiasmo genuíno, estende-se às organizações e ao mundo através da influência e ressonância que tem em círculos cada vez mais alargados da atmosfera social.

Contudo, a evolução das novas formas institucionais requer mais espaço para iniciativa e criatividade no cumprimento de objetivos que envolve novos padrões de comportamento, de valores, de relações sociais com uma comunicação mais aberta, com mais formação, e soluções de maior polivalência e flexibilidade. Por isso, se tem em atenção a vasta transformação do mundo atual, através da produção, difusão e utilização do conhecimento de um mundo global e plural, muito competitivo, onde os indivíduos, e ou as organizações, procuram as melhores práticas (*benchmarking*) para os seus sistemas.

Hoje, com a velocidade de desenvolvimento das sociedades, os sistemas encontram-se em completa reorganização onde prevalece o papel da liderança para atingirem a eficácia e excelência de serviços.

Goleman, Boyatzis & McKee (2007) são da opinião que o papel emocional do líder é “o primeiro ato da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (p. 25) no local de trabalho. O autor tem em atenção o modo e o tom que é utilizado para transmitir a

mensagem, de forma a empurrar as emoções das pessoas para o entusiasmo e desempenho, através de quatro dimensões: “autoconsciência, autodomínio, consciência social, e gestão das relações” (p. 49) e, cuja relação dinâmica entre eles permite que cada um proporcione um conjunto de aptidões fundamentais à liderança com ressonância ou influência nos subordinados.

“A autoconsciência - facilita a empatia e o autodomínio que no seu conjunto permitem a gestão eficaz das relações (...) tem também um papel fundamental na empatia;

Consciência social - especialmente a empatia (...) gerar ressonância (...) pode acalmar receios, suavizar irritações ou partilhar boa disposição (...) partilhar valores e as prioridades que podem guiar a ação do grupo.

A gestão das relações para os líderes guiarem o tom emocional do grupo é necessário que tenham adquirido um conhecimento seguro da sua própria orientação e das suas prioridades (...)” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007, pp. 50-51).

De acordo com os autores Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, pp. 273- 276), as formas de liderança que apoiam estes domínios surgem a partir das competências que lhes estão associadas:

**“A autoconsciência**

- *Autoconsciência emocional*: Os líderes (...) sabem como os sentimentos os afetam e como afetam o seu desempenho profissional. (...) são francos e autênticos, sabem falar sobre as suas emoções de forma aberta e sobre os valores de forma convicta.
- *Autoavaliação*: os líderes (...) conhecem os seus pontos fortes e as suas fraquezas e têm sentido de humor a respeito de si próprios. Estão prontos a aceitar que têm de melhorar em alguns aspectos e recebem bem as críticas e feedback.
- *Autoconfiança*: conhecer bem as capacidades próprias permite que os líderes utilizem adequadamente as suas qualidades. (...) Os líderes com esta qualidade têm frequentemente sentido de presença, uma sensação de segurança (...).

**A autogestão**

- *Autodomínio*: os líderes com autodomínio emocional sabem gerir as suas próprias emoções perturbadoras e os seus impulsos, canalizando-os de forma útil (ficar calmo e clarividente em situações de tensão ou de crise).
- *Transparência*: os líderes transparentes vivem os seus próprios valores. A transparência- ser franco com os outros sobre os sentimentos, crenças e ações – leva à integridade (...).
- *Capacidade de adaptação*: os líderes podem lidar com múltiplas solicitações sem perderem energia nem o sentido do que é importante (...) adaptam-se de forma flexível aos novos desafios, são ágeis perante as mudanças rápidas e pensam com antecipação sobre os novos dados e realidades.

- *Capacidade de realização*: os líderes com forte capacidade de realização têm padrões de exigência elevados que os impelem a procurar permanentemente forma de melhorar (...).
- *Capacidade de iniciativa*: (...) Aproveitam as oportunidades ou criam-nas em vez de ficarem à espera (...).
- *Otimismo*: os líderes otimistas (...) descobrem oportunidades, em vez de ameaças, nas dificuldades que enfrentam (...).

#### **A consciência social**

- *Empatia*: os líderes com empatia são capazes de se sintonizar com um vasto leque de sinais emocionais (...) escutam atentamente e percebem a perspetiva das outras pessoas (...).
- *Consciência organizacional*: os líderes com consciência organizacional são políticos, astutos, capazes de detetar as redes sociais e as relações de poder importantes (...).
- *Espírito de serviço*: Os líderes com elevado espírito de serviço estimulam climas emocionais ( ...) Estão emocionalmente disponíveis sempre que seja necessário.

#### **A gestão das relações**

- *Liderança inspiradora*: Os líderes inspiradores geram ressonância e estimulam as pessoas com uma visão irresistível e com uma missão compartilhada (...).
- *Influência*: (...) os líderes com poder de influência são persuasivos e cativantes quando se dirigem a grupos de pessoas.
- *Capacidade para desenvolver os outros*: Os líderes mostram interesse genuíno relativamente às pessoas que orientam e compreendem os seus objetivos, as suas forças e as suas fraquezas (...).
- *Catalisador da mudança*: (...) os líderes desafiam o *satus quo* e defendem a nova ordem (...).
- *Gestão de conflitos*: Os líderes têm capacidade para atrair todas as partes envolvidas, para compreender as várias perspetivas e para encontrar um ideal comum que todos apoiem (...).
- *Espírito de colaboração e equipa*: Os líderes com espírito de equipa geram uma atmosfera de colegialidade amistosa e são modelos de respeito pelos outros, espírito de ajuda e aptidão para a cooperação.

Corroborando o pensamento de Parreira (2010), a liderança é um fenómeno que, quando eficientemente desempenhado, “tem grande influência sobre os resultados e processos a nível pessoal e coletivo”(p. 19). Por sua vez, o autor salienta quatro critérios para explicar a complexidade de um sistema a ser liderado: “baixa complexidade, mediana complexidade, complexidade elevada e extrema complexidade” (Parreira, 2010, p. 21). O primeiro critério, o de baixa complexidade, e de acordo com o autor, corresponde ao nível I (pouca exigência da liderança), nível II exigência média de liderança, onde se enquadram as organizações educacionais), nível III (exigência forte de liderança), nível IV (exigência de uma liderança de alto nível).

O modo mais flexível, rápido e eficaz de responder aos desafios da complexidade de um sistema (CS) humano é “o nível de complexidade cognitivo-emocional do líder tem de ser adequado ao nível de complexidade que lidera” .(Parreira, 2010, p. 22)

Os autores, Kouzes & Posner (2009) analisaram mais profundamente o processo dinâmico da liderança nas suas investigações, encontraram cinco práticas comuns a todas as experiências de liderança e aos comportamentos associados a que chamaram mandamentos como pode-se ver na tabela seguinte.

Tabela 10: As cinco práticas e os dez mandamentos de liderança.

<b>Prática</b>	<b>Mandamento</b>
Mostrar o Caminho	1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns. 2. Dar o exemplo ao estabelecer ideais comuns.
Inspirar uma Visão Conjunta	3. Conceber o futuro ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o Processo	5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
Permitir que os Outros Ajam	7. Fomentar colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. 8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.
Encorajar a Vontade	9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Fonte: Kouzes & Posner (2009, p. 48)

Nesta análise ao comportamento das pessoas, ressaltamos ainda outras ideias: Mostrar o caminho - através do bom exemplo - promover o consenso entre os princípios e os ideais comuns da organização; dar consistência às palavras e atos dos líderes cumprindo aquilo que dizem; trabalhar lado a lado com os colegas e pensar em valores e prioridades. Note-se que “[é] por haver tantos, e não tão poucos, líderes que se conseguem feitos

extraordinários regularmente, principalmente em tempos extraordinários” (Kouzes e Posner, 2009, p. 46).

## **2. Teorias e Modelos da Liderança**

As concepções teóricas que colocaram em relevo as variáveis do meio na definição de liderança foram designadas por: “tridimensionais (Reddin, 1970), de contingência (Fiedler, 1967), situacionais (Hersey, 1982) e multidimensionais (Bass, 1983) (Parreira, 2010, p. 31). Assim, baseadas nas várias concepções, são conhecidas, entre outras, várias teorias de liderança como: “caminho objetivo” de House; o “continuum de liderança”, de Tannenbaum & Smidt; a teoria da contingência da liderança de Fiedler; a teoria normativa, de Vroom & Yetton, a teoria situacional da liderança, de Hersey & Blanchard, etc. Lembra Bento, (2013) que “Apesar de algumas teorias sobre a liderança nos parecerem ambíguas e contraditórias, alguns autores defendem que elas se complementam, permitindo chegar ao conceito que hoje se utiliza” (p.13). Neste sentido, Parreira, (2010), refere que as teorias apresentam facetas próprias, mas afastam a ideia de um modo melhor, universal de exercer a liderança” (p. 31). Assim, de acordo com o autor:

- “[O]s padrões de liderança têm de se ajustar; não há liderança pura, toda a liderança tem uma tonalidade própria que lhe é dada pela situação”.
- [A] liderança é uma função que movimenta recursos, procurados no contexto
- O líder não emerge simplesmente, obtém uma posição de poder no grupo, através dos recursos que logra movimentar (...)” (p. 31).
- (...) [A] Liderança é constituída por dois tipos de comportamentos: dinamização do grupo em direção a metas, motivação para a ação, alargamento para as atividades e fronteiras do grupo; Consecução de metas, obtenção de resultados e recursos” (p. 31).

Porém, não é nossa intenção especificar os vários modelos, mas sim, fazer uma leve abordagem sobre um modelo que nos parece responder melhor ao trabalho de campo pretendido. Neste sentido, pela experiência que tem na matéria, pelos seus estudos desenvolvidos e por se adaptar ao nosso estudo, assinalamos o pensamento de Bento (2010), que vê maior aceitação para a escola “a teoria da contingência da liderança de

Fiedler ” (p. 131). Esta teoria analisa o tipo de liderança na relação existente entre o líder e os aspetos de uma dada situação e que, “neste caso determina o estilo de liderança, em virtude da sua capacidade para se adaptar a ela ou não” (Barracho, 2012, P. 90). Ela baseia-se nos fatores situacionais e integra duas funções de liderança, “a distinção entre tarefas e relacionamento, propondo relacionar (...) estilos de liderança com diferentes tipos de situações, com vista a determinar quais as contingências que tornam mais eficaz um ou outro estilo” (Jesuíno, 1987 1999, P. 74). No fundo são duas motivações, predicados da personalidade. Neste sentido, Fiedler (1967),

“realça três variáveis situacionais que agem sobre o líder: a autoridade formal, a organização da tarefa e as relações líder/seguidores. Utilizando uma escala (...) que permitia avaliar as diversas maneiras de exercer a liderança (...), uma centrada na relação e outra centrada na estrutura da tarefa” (Fiedler, 1967, in Barracho, 2012, p. 90).

Lembra Bento (2010) que nas teorias situacionais de liderança, “os resultados e o comportamento atuam em conjunto com as contingências situacionais para determinar os resultados (130). Assim, o estilo de liderança depende do contexto e das situações.

Fiedler (1967), da análise dos resultados do estudo aplicado ao seu modelo de contingência, chegou à conclusão em relação ao estilo de liderança a adotar que:

“o estilo de liderança orientado para a tarefa é eficaz quando a situação é favorável ou mesmo pouco favorável ao líder. Por outro lado, o estilo de liderança orientado para as relações é eficaz quando a situação é mais ou menos favorável ao líder. Isto significa que cada estilo de liderança pode ser eficaz, mas isso depende das características da situação, quer dizer, os estilos de liderança variam em função do seu controlo situacional” (Fiedler, 1967, in Barracho, 2012, p. 90)

Ainda segundo Fiedler (1967), o líder é eficaz, no exercício da sua prática, for capaz de poder:

“modificar os dados situacionais de modo a adaptá-los ao seu próprio estilo de liderança (...) que os líderes orientados para as tarefas são mais eficazes em situações de elevado ou baixo controlo (...) os líderes orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de moderado controlo” (Fiedler, 1967, in Barracho, 2012, P. 90).



Porém, de acordo com Jesuíno (1987 1999), baseando-se em estudos realizados, o modelo de contingência de Fidler, é da opinião que este modelo “não nos permite ser inteiramente conclusivos quanto à sua validade preditiva (...) aposta por ventura em excesso, na importância moderadora dos factores motivacionais, em detrimento dos factores situacionais” (pp. 115-116). Por isso o autor é da opinião que , “o paradigma da contingência vai todavia manter-se como quadro epistemológico, aliás adoptado de forma bastante generalizada no domínio do comportamento organizacional” (Jesuíno, 1987 1999, p. 117).

Assim, voltando a Parreira, (2010), e analisando os contributos das várias teorias da liderança, verifica-se a importância do enfoque de cada uma em aspetos, por vezes mais específicos mas que, no seu conjunto complementam-se no mundo da liderança.

### **3. Estilos de Liderança (Goleman, 2007)**

Nas organizações é sempre muito importante os órgãos de chefia e a instituição de que são responsáveis, a consecução de objetivos de forma eficaz em resposta aos desafios dos vários tipos de contexto. Para o efeito salientam-se, de acordo com Parreira, (2010) “os instrumentos da liderança que são o poder e a informação” (p. 107). Assim, os grupos ou equipas de trabalho ao desenvolverem as tarefas, passam por níveis de regulação:

“ao nível da decisão; nível estratégico; a produção de ideias e a coesão das equipas; a nível tático; a coesão/ envolvimento e a aplicação das decisões, a nível operativo. [e] cada um destes tipos exige práticas de liderança (ou estilos, em termos de imagem global) específicas do líder, para que a pilotagem do grupo seja eficaz” (Parreira, 2010, p. 109).

Estes estilos de liderança de acordo com Catells, (1946), Kendler, (1968) e Rolo, (2008), definem-se como “comportamentos relativamente homogéneos perseguidos pelos líderes no processo de direção e influência dos colaboradores” (Rolo, 2008, p. 425).

Deste modo, os comportamentos dos líderes, associados a conjuntos de atividades coordenadas resultantes dos estilos de liderança que adotam, mas sintonizados com os seus

próprios valores, captam as emoções do grupo, que associados à aptidão para gerir relações vão permitir-lhes interagir de forma a gerar ressonância nos seus subordinados.

Subjacente a estes comportamentos está a boa disposição dos líderes, a sua capacidade de responder bem, “transmitir inspiração às pessoas e entusiasma-las em torno de missões comuns (...) para levar as pessoas a empenhar-se no trabalho” (Goleman Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 72), de forma a conduzir os grupos para as metas visadas.

Para os líderes inspirarem visões motivadoras e maximizarem a eficácia dos grupos, Goleman, Boyatzis, & Mckee (2007) são da opinião que “é às relações e ao espírito de equipa que têm de recorrer” (p. 73). O autor considera que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 75). O mesmo sucede em relação à escola que é uma organização onde várias pessoas trabalham em torno de uma causa comum, tornando a escola numa comunidade vinculativa com ideias, princípios e finalidades partilhadas. Sergiovanni (2004 a) é da opinião que, “neste tipo de comunidades formalmente vinculativas, a formalidade da liderança é criar um seguidismo partilhado. Os líderes destas comunidades funcionam como seguidores principais” (p. 173). O autor defende quatro pilares ou fatores para haver eficácia na liderança de uma organização: “líderes, seguidores, ideias e ação”. (Sergiovanni, 2004 a , p. 174)

Goleman Boyatzis & Mckee (2007) separam os estilos que geram ressonância dos estilos que podem gerar dissonância.

### **3.1. Estilos que geram ressonância**

Dentre os estilos que geram ressonância, os autores destacam os seguintes

Estilo Visionário

O *estilo visionário* visa a natureza e sentido da missão, canaliza as pessoas para o empenho e dedicação nas tarefas incumbidas, de forma a instituição alcançar os objetivos.

Destacam-se neste estilo vários processos: o relacionamento ser positivo, questionar as pessoas sobre as dificuldades/facilidades na realização das tarefas a que se propunham e ajuda nas tarefas que se realizam dia a dia. Goleman, Boyatzis, & Mckee (2007), referindo-se a uma diretora de uma instituição social, salienta que “este processo teve resultado positivo: apoiou a capacidade de iniciativa das pessoas e fê-las acreditar que tinham elas próprias soluções para os problemas” (p. 78). A este processo sobrepuseram-se novas regras, com princípios bem definidos, para a nova forma de orientar a organização: transparência e honestidade; prioridade para o rigor e para os resultados.

#### Estilo Conselheiro

Nas organizações, o estilo conselheiro não é muito praticado, mas é muito necessário especialmente em situações de grandes tensões e de pressão para obtenção de resultados. Acrescenta Goleman, Boyatzis & Mckee, (2007), que “a liderança de aconselhamento cria relações continuadas que levam os empregados a escutarem com espírito aberto os comentários sobre o seu trabalho entendendo esses comentários e observações como favoráveis às suas próprias aspirações”(p. 82). Por esta via, não só melhoram o clima de trabalho, como também aumentam a preocupação individual em serem cumpridas as metas objetivadas para a instituição.

#### Estilo Relacional

Neste estilo de liderança é dada prioridade à partilha de emoções e os líderes deste tipo “dão valor às pessoas e aos sentimentos – colocam menos ênfase nas tarefas e nos objetivos” (Goleman, Boyatzis, e Mckee, 2007, p. 86). Este estilo pode ser sempre aplicado, mas é mais recomendado quando “é necessário aumentar a harmonia no seio do grupo, levantar a moral, melhorar a comunicação ou restaurar elos de confiança na organização que se tenham quebrado.” (Goleman, Boyatzis, e Mckee, 2007, p. 86)

#### Estilo Democrático

Este estilo apoia-se nos sentimentos de confiança e de respeito e recorre ao diálogo para a resolução de problemas, de forma a permitir que as partes interessadas cheguem por elas próprias à conclusão, evitando reações desagradáveis. O estilo

democrático assenta em três competências da I.E: o espírito de equipa, e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência.

Lembram Goleman, Boyatzis & Mckee (2007) que “os melhores comunicadores são excelentes ouvintes - e a capacidade de ouvir é a qualidade dos líderes democráticos.” (p. 91)

### **3.2. Estilos que geram Dissonância**

Dentre os estilos que geram dissonância, os autores destacam os seguintes

#### **Estilo Pressionador**

No estilo pressionador, os líderes, através do seu exemplo, esperam a excelência dos outros. Goleman, Boyatzis, E Mckee (2007) é da opinião que este estilo serve para “marcar o ritmo, esperar sempre mais, pode fazer sentido particularmente nas fases iniciais do ciclo de vida da empresa, quando o crescimento é da máxima importância” (p.94). Note-se que os líderes não seguem uma orientação clara, por isso, e de acordo com o autor, deve ser usada “em doses pequenas e apenas em contextos apropriados... demasiada pressão limita a capacidade de pensamento inovador (...) não obtêm elevados desempenhos de forma sustentada” (Goleman, Boyatzis, e Mckee, 2007, pp. 94-95). A melhoria dos resultados está muito dependente das estratégias usadas para melhorar o desempenho.

#### **Estilo Dirigista/Coercivo**

Os líderes que optam por este estilo exigem obediência imediata às ordens e recorrem à ameaça e intimidação se “os subordinados não obedecerem às ordens sem fazer perguntas”. (Goleman Boyatzis, e Mckee, 2007, p. 98)

Para o autor este é o menos eficaz porque estes líderes “contaminam o estado de espírito de todos e, em consequência, a qualidade geral do clima emocional da organização” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007, p. 99). Este estilo tem forte repercussão no desempenho das pessoas que desgastadas perdem o orgulho e a satisfação no trabalho. No entanto, nas organizações em situações de crise ou de práticas incorretas e, com

necessidades urgentes de correção pode ser um estilo eficaz para dar a volta à situação. Acrescenta o autor que a aplicação eficaz do estilo dirigista assenta em três competências da I.E. (Inteligência Emocional): “influência, capacidade de realização e iniciativa” (Goleman, Boyatzis, e Mckee 2007, p. 101.), mas requer o autodomínio do dirigente para conduzir com eficiência os subordinados.

A tabela que se segue contém a síntese dos estilos de liderança mais utilizados pelos líderes.

Tabela 11: Síntese dos estilos de liderança com base na Inteligência emocional.

<b>Estilo</b>	<b>Como gera ressonância /dissonância</b>	<b>Efeito sobre o clima de trabalho</b>	<b>Situações apropriadas</b>
<b>Visionário</b>	Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados	Muito fortemente positivo	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara
<b>Conselheiro</b>	Relaciona os desejos das pessoas com os objetivos da organização.	Muito positivo	Ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo.
<b>Relacional</b>	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas.	Positivo	Resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas.
<b>Democrático</b>	Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação.	Positivo	Conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados.
<b>Pressionador</b>	Atinge objetivos difíceis e estimulantes.	Por vezes muito negativo, por ser muitas vezes mal executado	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.
<b>Dirigista</b>	Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência.	Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado	Em situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação de subordinados difíceis

Fonte: Goleman, Boyatzis e Mckee (2007, pp. 76-77) adaptado.

Lembram Goleman Boyatzis, & Mckee (2007), que “os primeiros quatro estilos geram a ressonância e os dois últimos geram dissonância, quando não são bem utilizados” (p. 76). Os processos usados nos primeiros estilos aplicados nos destinatários do poder de influência são normalmente bem aceites, têm subjacente uma orientação sem forçar os

indivíduos mas sim uma influência geradora de motivação que leva cada membro do grupo trabalhar em sintonia com a equipa numa perspetiva dos melhores resultados para a consecução dos objetivos da organização. Por sua vez os estilos dissonantes podem ter efeitos negativos quando não são bem controlados porque geram muita pressão nos subordinados que têm de fazer algo contra a sua vontade. Neste sentido, Freire (1992 2006) alerta para: “Perde-[se] pelo arrogante excesso de certeza de suas certezas, pela consequente falta de humildade, pelo exercício autoritário do seu poder. Perde-[se] pela sua modernidade” (p. 198).

Os estilos de liderança podem estar orientados para as pessoas ou para as tarefas. Porém, de acordo com Rolo (2008), apoiado em Likert (1971, pp. 20-23), a “liderança centrada nas pessoas é mais eficiente” (p. 428). O autor, apoiado em Chiavenato (2004), menciona cinco processos de liderança mais utilizados pelos líderes aos destinatários do poder de influência para a realização das atividades como podemos ver na tabela 12.

Tabela 12: Os processos de liderança mais utilizados pelos líderes para a concretização de objetivos.

<b>Coação</b>	<b>Pressão</b>	<b>Persuasão</b>	<b>Sugestão</b>	<b>Emulação</b>
são forçados explicitamente sob ameaça	São forçados implicitamente	Prevalecem o consenso ou induzem a aceitação	Propõem algo sem induzir a aceitação	Por imitação ou iniciativa para igualar ou ultrapassar o líder

Fonte Rolo (2008, p. 420) adaptado.

Contudo, a estes processos está subjacente a ideia de «modificação» que Chiavenato (2004) reforça sem vacilar. O processo de liderança implica mudança e deste modo o autor é da opinião que,

“A mudança constitui um processo composto por três etapas: *descongelamento*, *mudança* e *recongelamento* (...).

*O descongelamento.* Significa a fase inicial da mudança, na qual as velhas ideias e práticas são derretidas, abandonadas e desprendidas (...).

*Mudança.* É a etapa em que as várias ideias são experimentadas, exercitadas e aprendidas (...).

*Recongelamento.* Significa que o padrão aprendido foi incorporado á prática atual e passa a ser uma nova maneira que a pessoa adota no seu comportamento (...).

O processo de mudança ocorre dentro de um campo de forças que atuam dinamicamente em vários sentidos. De um lado, existem forças positivas de apoio e suporte à mudança e de outro, forças negativas de oposição e resistência à mudança” (p.368).

Neste sentido, Rego, Pina & Cunha (2007) referem que,

“as mudanças organizacionais ocorrem por duas vias fundamentais: planeada e emergente. A primeira representa resultado de acções da gestão tendo como meta alcançar determinados objetivos e finalidades. (...) A mudança emergente denota um teor mais espontâneo, contínuo e quase imperceptível, sendo fruto de respostas locais a problema, desafios e oportunidades emergentes” (...) (p. 175).

Na opinião dos autores, o papel dos gestores

“é fundamental para que sejam delineadas estratégias de antecipação às alterações da envolvente. (...e igualmente crucial na criação de condições para que surjam mudanças locais em resposta a problemas, desafios e oportunidades emergentes para que as pessoas aprendam com as mudanças ocorridas noutras partes da organização” (...) (Rego, Pina e Cunha, 2007, p. 175).

Em relação aos resultados os autores distinguem a gestão da liderança da seguinte forma: “[a] gestão produz ordem e previsibilidade, gerando os resultados a curto-prazo (...) [a] liderança suscita mudanças, por vezes vultuosas(...)” (Rego, Pina e Cunha, 2007, p. 175).

A mudança nas organizações ocorre mediante a conceção de objetivos que visam essa mudança, depois de conhecidas as dinâmicas da organização e, para o efeito, usam-se, processos, competências de liderança próprias que permitam aumentar mais valor à

organização que o existente e conseguir fazer a diferença das tarefas bem sucedidas das mal sucedidas.

No ensino, os efeitos da liderança de acordo com Bolívar, (2012), orientam-se da seguinte forma:

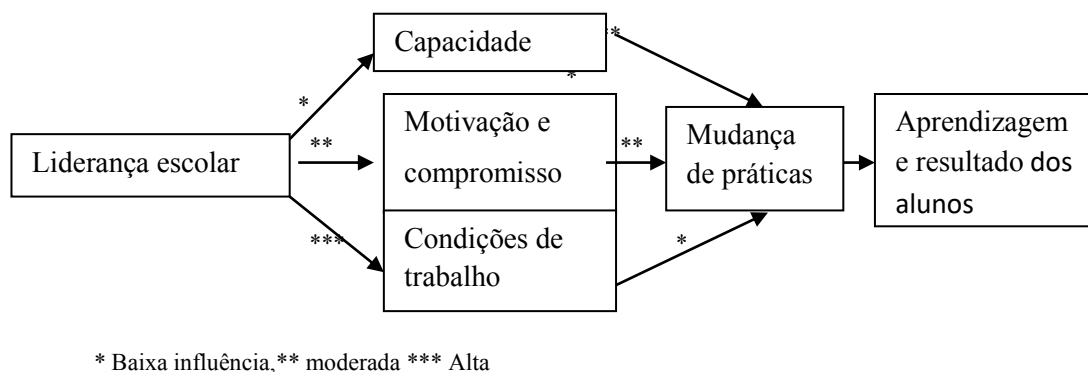


Figura1: Efeitos da Liderança escolar. (Fonte: Bolívar, 2012, p. 103).

Assim, numa organização escolar, a liderança adotada para a instituição atingir qualidade organizacional e o sucesso/excelência dos resultados depende muito da adequação comportamental, ou do estilo que cada um adota para exercer influência nas pessoas de certa forma positiva e controlo das tarefas em execução, para atingir os objetivos delineados no projeto educativo de escola. Porém, a personalidade do indivíduo, o seu nível de formação e o motivo que tem para liderar influenciam o estilo que adotam para as metas perspetivadas. Lembra Freire (2006), que “Uma das tarefas do educador (...) através da análise política e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (p. 11). Neste sentido, Bolívar (2012), baseado em estudos realizados, refere em relação à liderança cinco dimensões que têm impacto significativo (medido de 0 a 1) na aprendizagem dos estudantes:

- “Promover e participar na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores (0.84);
- Planificar, coordenar e avaliar o ensino e o currículo (0.42)
- Estabelecer objetivos e expectativas (0.35)
- Utilização estratégica dos recursos (0.34)
- Assegurar um ambiente estruturado de apoio (0.27)” (p. 102).



O autor, baseado noutra investigação, prossegue sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos e é da opinião que estes dependem:

Em primeiro lugar como variável moderadora das condições de trabalho do docente, cujo impacto na aprendizagem, será moderado por outras variáveis como o capital cultural da família ou contexto organizacional. Uma e outra podem ser influenciadas por aqueles que exercem o papel de líder, produzindo – deste modo melhorias na aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012, p. 102).

Bento (2008) lembra que o líder “possui determinadas características, inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos” (p. 1). Da mesma forma, esse comportamento/estilo adotado em relação à tomada de decisão pode pôr em causa a qualidade e os resultados pretendidos.

#### **4. Estilos de liderança Escolar: perspectiva de Bento e de outros autores**

Quando um Diretor/Presidente adota um estilo de liderança, tem em atenção a Escola em particular, os fatores que a caracterizam, desde o meio, padrões culturais e educacionais da sua comunidade, níveis de escolaridade da sua incumbência, corpo docente, não docente e discente, recursos materiais de que dispõe e até o próprio nome da escola entre outros. Tudo isso condiciona um comportamento/estilo de liderança numa instituição escolar.

Esse comportamento/estilo adotado pode assumir diferentes formas ao contornar os problemas que permeiem a estruturação de objetivos e as práticas daí subsequentes, que se desenvolvem e integram na missão da Escola. Neste sentido, Bento (2008), apoiado no pensamento de vários autores, aborda a frequência de três estilos/ comportamentos de liderança nas organizações escolares: “o transformacional, o transacional e “laissez-faire”. Os principais «constructos» de liderança - transformacional, transacional e passivo - formam um novo paradigma, teoria *fullrange* (Bass e Avolio, 2004) para a compreensão dos efeitos do estilo de liderança” (p. 1).

Em relação a estes efeitos comportamentais na organização, salientamos os líderes com os diferentes estilos tal como se anunciam.

#### **4.1. Estilo carismático (Weber) ou Transformacional (Bass, 1985; 1990)**

De acordo com Bento (2008), são pessoas “que, através de sua visão pessoal e de sua energia, inspiram os seguidores e têm um impacto significativo em suas organizações” (p. 1). Passam muito tempo a comunicar e tendem a delegar responsabilidade entre as equipas. Estes líderes introduzem iniciativas nas suas dinâmicas que melhoram a qualidade dos serviços. É um estilo de liderança adequado a organizações dinâmicas e competitivas.

Bento (2008) recorre a quatro dimensões ou categorias para explicar a liderança transformacional:

**“Influência nos ideais (“carisma”)** - (...) o responsável é percebido pelos outros como um modelo a seguir, existindo uma grande admiração, respeito e confiança relativamente à sua figura (...) bastante persistente e determinado no seu trabalho. **Motivação inspiracional** - (...) Representa a capacidade do líder em transmitir (...) motivar e inspirar os elementos do grupo (...).

**Estimulação intelectual** - (...) procura incentivar (...) questionando os princípios adotados, reformulando os problemas existentes e dando novas sugestões (...)

**Consideração individualizada** - (...) reconhecer e aceitar as diferenças individuais (...) adoção de comportamentos específicos às características de cada um (...), a comunicação aberta (...) delegar tarefas são aspetos valorizados (...)” (p. 5-6).

#### **4.2. Estilo Transacional de Bernard Bass (1985), Avolio (1999) e Bento (2008)**

Neste tipo de liderança, os membros da equipa concordam em obedecer completamente ao líder, quando começam a trabalhar. Neste sentido, o trabalho realizado deve corresponder aos padrões pré-determinados para a execução das tarefas previstas. Os líderes podem usar incentivos que encorajam padrões ainda mais elevados ou com uma maior produtividade. Na opinião de Bernard Bass (1985) e Bruce Avolio (1999) “os líderes

transacionais determinam o que os subordinados precisam para realizar seus próprios objetivos e os objetivos da organização (Bass e Avolio, 1985, p. 28 in Bento, (2008), P. 1). Em relação ao **estilo transacional**, Bento (2008) recorre a duas dimensões, ou categorias, para explicar a liderança:

**“Reforço contingente** - (...) Ação de liderança como sendo baseada numa troca entre algo que o líder pode oferecer, face a um determinado comportamento assumido pelos outros, não implicando qualquer transformação de ideais ou de valores.

**Intervenção em crise** (“management-by-exception”) (...) O líder só atua quando as coisas correm mal ou se distanciam do esperado” (P. 6).

### 4.3. Estilo Laisser - Faire

É um estilo do tipo «*deixa-andar*». De acordo com Bento (2008), “(...) aqui não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objetivos definidos, pois o responsável não assume qualquer plano de ação e adia tomar decisões importante ignorando as suas responsabilidades e autoridade” (pp. 6-7).

## 5. As funções do líder escolar

A liderança é a capacidade que o gestor tem em levar as outras pessoas a procederem de certa forma e de boa vontade, independentemente do facto de se ter ou não um controlo formal sobre elas. O bom líder procura formas de colaborar com as pessoas de modo a conseguir o respetivo apoio e compromisso. Realça-se o facto de pessoas diferentes terem de ser geridas / lideradas de formas diferentes conforme competências assumidas.

Porém, a liderança do gestor, por si só, não garante a eficácia ou o seu profissionalismo. Por isso a escolha dos responsáveis da direção deverá ter em conta “um perfil de «líder eficaz» construído a partir das qualidades que se identificaram como comuns a indivíduos considerados eficazes, tendo em consideração a combinação desses traços de personalidade com certas características dos grupos e em situações específicas”

(Clímaco, 1989, p. 24). Nesta linha é relevante a capacidade do líder para articular com as várias componentes indicadas a concretização dos objetivos educacionais. Neste sentido, temos o contributo específico das várias teorias da liderança: as teorias bidimensionais/comportamentalistas e as teorias contextuais e teoria dos traços que podem ajudar a identificar as pessoas mais indicadas para o cargo.

Os responsáveis da Direção da instituição escolar devem “como «líderes de líderes», assegurar e coordenar a realização das diferentes atividades e tarefas e simultaneamente o crescimento ou desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos que integram os diferentes grupos na escola.” (Clímaco, 1989, p. 24)

Em relação à escola, Sergiovanni (1989) salienta as seguintes funções de liderança: “diagnóstico de necessidades, escolha de estratégias adequadas, implementação, coordenação, recolha de dados para avaliação de actividades, discussão de resultados e conclusões” (Sergiovanni in Clímaco, 1989, p. 24). Note-se que a base da liderança eficaz é compreender a missão da organização, defini-la e estabelecê-la de forma clara e visível.

Para Druker (2003):

“o bom líder fixa as metas, as prioridades, fixa e mantém os padrões (...);  
a primeira tarefa do líder é ser o clarim que emite um som claro;  
o que distingue o líder do mau líder são as suas metas (...) (p. 76).

Porém, pelas concessões que o líder faz, mediante as restrições da realidade, pode envolver problemas políticos, económicos, financeiros ou de pessoal, envolvendo compatibilidade com a sua missão e metas. Para Druker, é importante que “o líder veja a liderança como uma responsabilidade e não como uma posição e privilégios” (Druker, 2003, p. 76). De acordo com o autor, os líderes eficazes raramente são permissivos, mas também não põem a culpa nos outros. Porém, os líderes tendem a associar-se a pessoas que consideram capazes, independentes e autoconfiantes, mesmo correndo o risco, em detrimento da mediocridade, de essas pessoas serem ambiciosas. “O requisito final da liderança é a confiança” (Druker, 2003, p. 77).

## **6. O perfil do líder escolar**

A liderança é a capacidade que o gestor tem em levar as outras pessoas a procederem de certa forma e de boa vontade, independentemente do facto de se ter ou não um controlo formal sobre elas. O bom líder procura formas de colaborar com as pessoas de modo a conseguir o respetivo apoio e compromisso. Realça-se o facto de pessoas diferentes terem de ser geridas de formas diferentes.

Porém, a liderança do gestor, por si só, não garante a eficácia ou o seu profissionalismo. Por isso a escolha dos responsáveis da direção deverá ter em conta “um perfil de «líder eficaz» construído a partir das qualidades que se identificaram como comuns a indivíduos considerados eficazes, tendo em consideração a combinação desses traços de personalidade com certas características dos grupos e em situações específicas” (Clímaco, 1989, p. 24). Nesta linha é relevante a capacidade do líder para articular com as várias componentes indicadas a concretização dos objetivos educacionais. Os responsáveis da Direção da instituição escolar devem “como «líderes de líderes», assegurar e coordenar a realização das diferentes atividades e tarefas e simultaneamente o crescimento ou desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos que integram os diferentes grupos na escola” (Clímaco, 1989, p. 24).

## **7. A liderança em contexto de complexidade para a mudança**

A sociedade tem vindo, a evoluir cada vez mais e, na atualidade, vive tempos agitados, com muitas mudanças a acontecerem rapidamente. Da mesma forma, os contextos tornam-se mais complexos e confusos, pelo que as decisões têm de ser tomadas rapidamente e em conformidade com a mudança a aplicar. Por isso,

“Uma bagagem escolar, cada vez mais pesada, já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors, 2005, p. 77).

A escola, através da educação, tem como missão transmitir eficazmente, a cada indivíduo, mais saber e saber-fazer, de forma evolutiva, bem como as bases das competências em ordem ao futuro. Segundo Delors (2005), “ à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p. 77). Para o autor, a educação deve

“organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida, que serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (Delors, 2005, 77).

Todos estes pilares são importantes para a educação como experiência global e, como tal, devem ser seguidos equitativamente no ensino estruturado, por forma a que cada sujeito os possa assumir ao longo da sua vida, no plano cognitivo e prático, enquanto pessoa e enquanto membro da sociedade.

Estamos conscientes de que a sociedade está atenta aos progressos da escola, mas também ao atraso na adaptação às novas necessidades principalmente, atenta à rapidez ou à lentidão com que a escola procede a esses ajustamentos.

A escola, como pilar central da melhoria passa pela otimização das lideranças que nela se praticam e das situações organizativas de trabalho que nela se desenvolvem. Por isso estas instituições necessitam de proporcionarem dinâmicas inovadoras nos diferentes contextos laborais que visem a qualidade de serviços e de aprendizagem dos alunos no decurso dos ciclos de aprendizagem. Daí a importância dos estilos de liderança dos Diretores/Presidentes das escolas e da sua experiência e tempo no cargo.

Neste sentido, Hargreaves & Fink (2007) são da opinião que “uma educação e uma liderança de melhor qualidade, que beneficiem todos os alunos e que persistam ao longo do tempo, exigem que enfrentemos a questão da sustentabilidade básica” (p. 12).

Por isso, há que desenvolver uma liderança sustentável na instituição escolar, respondendo às necessidades da escola no presente, sem prejuízo das condições de aprendizagem dos mesmos alunos num futuro próximo e, ou das gerações futuras.

Lembram Hargreaves & Fink (2007) que “a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto tornar sustentável a liderança também é difícil (...) encontrar sucessores que estejam à sua altura” (p. 12).

Os autores também defendem que “o primeiro desafio da mudança é asseguramos que ela é desejável e o segundo é torná-la exequível.” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 12) Neste sentido, indicam sete princípios da sustentabilidade na mudança educativa e na liderança que são:

“A Profundidade - preservar, proteger e promover o que é sustentável, que constitui enriquecimento para a vida (...) orientação para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal;  
A durabilidade - Ela preserva e promove, ao longo do tempo aspetos mais valiosos da vida (...) A sucessão dos líderes e a sua capacidade de liderar ao longo do tempo (...);  
A amplitude - (...) a liderança sustentável (...) é uma liderança distribuída (...);  
A justiça - a liderança sustentável (...) é socialmente justa;  
A diversidade - promove a diversidade no ensino e na aprendizagem, aprende com ela e consegue progressos (...);  
A disponibilidade de recursos - Não esgota os líderes através da sobrecarga de inovações e prazos irrealistas para concretizar a mudança (...) Ela é prudente e dispõe de recursos, sem desperdiçar dinheiro, nem pessoas  
A conservação - aprender com o que de melhor existe no passado, de preservar esse legado e seguir em frente” (Hargreaves e Fink, 2007, pp. 32-33).

Estes princípios fazem sentido no dia-a-dia da vida das escolas, já que a liderança é o meio utilizado para obtenção da sua eficácia, pelo que, “os líderes deverão ser capazes de agir sob circunstâncias complexas e incertas.” (Fullan, 2003, p. 10)

Acrescenta o autor que cada líder pode tornar-se mais eficaz, se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspetos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham” (Fullan, 2003, p. 13) pois, de acordo com o autor “é

necessário que a liderança seja cultivada deliberadamente nos sistemas ao longo do tempo e em todos os níveis da organização.” (Fullan, 2003, p. 8)

Rolo (2008) é da opinião que são necessárias duas condições de liderança, “uma necessária, que é a existência de um líder capaz de influenciar um grupo de indivíduos, e outra suficiente, que é a existência desse mesmo grupo, suscetível de influência pelo líder” (p. 420). Segundo o autor, para haver exercício de liderança é necessário ter em atenção alguns elementos indispensáveis como podemos ver na tabela seguinte.

Tabela 13: Elementos indispensáveis ao exercício da liderança.

1	Possibilidade de realização de atividades.
2	Existência de objetivos a realizar.
3	Existência de ambiente, cultura, clima e ou envolvente facilitadores de influência.
4	Existência de meios indispensáveis à realização de objetivos.
5	Existência de poder e autoridade legitimadoras da capacidade de influência.
6	Capacidade de influência junto dos destinatários.
7	Recetividade dos destinatários (seguidores do líder), em função da perceção que têm de poderem atingir eles próprios os seus objetivos pessoais e satisfazer as suas necessidades.
8	Existência de padrões e de realização das atividades do líder, do destinatário e ou grupo e ou organização em que se inserem.

Fonte: Rolo, (2008, p. 421)

Na atualidade, as escolas para obterem um sucesso sustentável começam a descobrir que, as novas ideias, com a criação de projetos inovadores e partilha do conhecimento na comunidade, e fora desta, são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança.

## 8. A melhoria das aprendizagens dos alunos

“(…) Pensa-se que são necessárias mudanças a nível de estrutura do sistema escolar que redesenhem ou reestruem o que têm sido os modos de organizar a cidadania, atribuindo novas competências e um novo lugar à escola. A partir destas coordenadas, a melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a missão última que justifica a experiência escolar, faz-se depender do trabalho de toda a escola” (Bolívar, 2003, p. 19).



Segundo a opinião do autor, para haver inovação na(s) escola(s) tem de haver mudança na organização, cujo processo passa pela

“reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos como também para os próprios professores. Por isso, a inovação é algo a criar a partir da própria escola (...) como unidade base de mudança” (Bolívar, 2003, p.17).

O autor é da opinião que escolas com características humanas e materiais semelhantes, diferem “nos resultados e na imagem pública (...) que isso tem de se dever ao facto de gerirem de modo distinto os mesmos recursos (...) e promover estratégias adequadas” (Bolívar, 2003, p. 21) que possam ser objeto de um processo de melhoria criando-se condições internas, conjugadas, com apoios ou assessorias externos de forma a incrementar a mudança.

Na conjuntura atual, pós moderna tende a dar-se “mais valor aos processos e às relações que favoreçam a emergência de dinâmicas autónomas de mudança desenvolvendo o protagonismo aos agentes.” (Bolívar, 2003, p. 10)

Para um desenvolvimento interno da escola, Bolívar (2003) lembra que “ao descentralizar âmbitos de tomada de decisões, atribuir graus maiores de autonomia, e favorecer a criação de tarefas, processos e funções conjuntas dos professores, entre outras iniciativas, pretende-se contribuir para que haja «escola»” (p. 21). O autor reforça este pensamento ao referir que “as estratégias de implementação de qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas da escola” (Bolívar, 2003, p. 22). Neste sentido, e ainda na linha de pensamento do autor, a teoria e a prática da mudança educacional posiciona-se no desenvolvimento de uma teoria de mudança que promove uma aprendizagem dentro da organização.

Em relação às estratégias de inovação, que de acordo com Bolívar (2003)

“a inovação realiza-se não nos textos oficiais mas no terreno, nas escolas e nas aulas (...). Ao fim e ao cabo, depois de tantas inovações e reformas tentadas neste século, a «gramática básica» da escola, a sua «cultura organizacional» continua vigente nas suas linhas fundamentais” (pp. 10-11).

Por isso, os novos modos de fazer pensar a educação para a reconstituição interna das instituições escolares partem de mudanças na estrutura organizativa e competência

para o desempenho profissional. Tendo em atenção a tabela seguinte, parte-se pois do princípio de que a escola é a base regeneradora da mudança que possibilita estratégias inovadoras no exercício da profissão docente e não uma implementação de soluções externas.

Tabela 14: Inovações externas e na escola.

Aspetos	Inovação técnico-burocrática prescrita externamente	Inovação curricular baseada na escola
Conceção da melhoria	Melhoria depende de produtos externos desenhados por peritos	O conhecimento é gerado na prática, num processo contínuo de revisão/análise
Início e motor do processo	A inovação é um processo iniciado prescrito externamente Gerido e apoiado pela administração educativa.	A inovação é um processo a construir mediante melhoria contínua e desenvolvimento profissional.
Papel do professor	Executar e implementar currículos impostos externamente, com práticas docentes uniformizadas.	Configurar currículos criados como resposta às perceções/necessidades do seu contexto.

Fonte: (Adaptação de Bolívar, 2003, pp. 24-25).

Para melhorar o sucesso educativo e diminuir o hiato de desempenho existente entre os diferentes estratos sociais na sala de aula e dentro da escola, os professores, líderes na sala de aula e nas hierarquias que representam, e os Diretores/Presidentes, líderes de líderes, têm de desenvolver esforços no sentido de reduzir os níveis de baixo desempenho para níveis com melhores resultados, mantendo e, ou melhorando a aprendizagem de todos os envolvidos no processo.

## **Segunda Parte: Enquadramento Empírico**

## **Capítulo VI - Problemática e Metodologia**

## 1. Problemática

Estamos conscientes de que os problemas sociais chegam à própria instituição escolar, já que estes “não se deixam à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ficavam de fora com as crianças não escolarizadas” (Delors, 1996 2005, p. 132). Estes factos exigem da escola, mais propriamente dos professores, capacidade para enfrentar, com tolerância, esses desafios. Trata-se de desenvolver novas estratégias, nomeadamente através da relação pedagógica, que visem a qualidade da escola e o sucesso dos alunos. Assim, acresce ao papel de transmissão de conhecimentos, por parte dos professores, o de colocá-los sob a forma de problemas a resolver, estabelecendo em simultâneo uma relação pedagógica que evolua para o sucesso do próprio processo pedagógico.

A relação pedagógica e o exercício de autoridade do professor configuram, em parte, o desenvolvimento da personalidade do aluno, no respeito pela sua autonomia. Delors (2005) lembra que “a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber.” (p. 135)

Do ponto de vista da flexibilidade e resposta da escola à diversidade e desigualdade social dos alunos, e em relação às atitudes e valores que estes desenvolvem na escola, como espaço de socialização e como local de preparação de um projeto comum, Delors (2005) é da opinião que:

“os sistemas educativos encontram-se submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata de, concretamente de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns (...) Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua, entre os indivíduos e grupos humanos” (p. 45).

Ainda neste contexto, constata-se a preocupação da parte dos professores em reformularem a planificação para prenderem a atenção dos alunos, a disciplina e autoridade, a fim de manterem o fio condutor das aprendizagens no dia-a-dia escolar e o

equilíbrio da relação pedagógica com os alunos, quer durante as atividades, dentro da escola, como fora dela.

A participação da comunidade envolvente, nomeadamente dos pais e encarregados de educação, na vida da escola ou seja no acompanhamento dos seus educandos, repercute-se fortemente nos resultados dos seus educandos, facto muitas vezes referenciado pelos professores. Esta preocupação com a participação da comunidade local visa, na presente investigação, ampliar e aperfeiçoar os princípios e medidas de educação, adotados pela escola e que poderão estar mais em conformidade com o desenvolvimento dos alunos e família.

Para o efeito, as escolas promovem debates relacionados com a consciencialização e a capacidade de discernimento na tomada de decisão. Em relação a este aspeto, Delors (2005) lembra que, “quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida.” (p. 25)

A informação e a comunicação, surgem como uma necessidade, em perceber como veicula a informação na escola. Hoje,

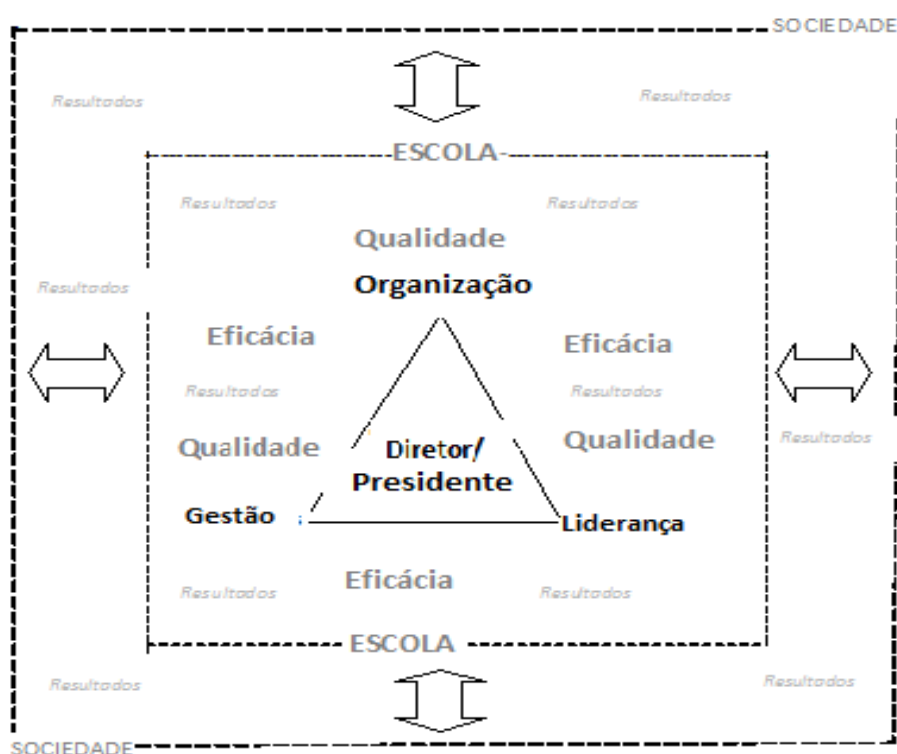
“pede-se muito aos professores, demasiado até (...) agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e comunicação. De facto, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados. Terão que ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que a informação não é a mesma coisa que conhecimento, e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade” (Delors, 2005, p. 25).

O conhecimento relativo às condições de estudo e do sucesso educativo informa sobre as realidades concretas da escola e da educação que se está a desenvolver. Neste sentido, e tendo em vista a redução do insucesso, a Comissão sobre Educação para o Século XXI “insistiu muito na necessidade de meios, em quantidade e qualidade, quer clássicos - como os livros - quer modernos - como as tecnologias de informação - a utilizar

com discernimento, procurando suscitar a participação ativa dos alunos.” (Delors, 2005, p, 26)

Face aos conteúdos que se têm vindo a desenvolver, criou-se um modelo, representado na figura 2, para se visualizar melhor a colocação da figura do diretor ou presidente, em relação às dimensões da sua ação do dia-a-dia escolar através da organização, gestão e liderança das suas práticas.

Figura2: Representação esquemática relacionada com a organização, gestão e liderança escolar do Diretor/Presidente da Escola.



Fonte: autora

Neste esquema, pretende-se posicionar a figura do Diretor /Presidente das instituições escolares face ao seu papel na organização, gestão e liderança escolar, contemplando a qualidade e a eficácia institucional no sentido da promoção dos resultados que se traduzem no sucesso escolar dos alunos.

## 1.1. Problema de investigação

Concordamos com Canário (2003) que a construção do problema é determinante para interpretação do social. A perspetiva que orienta o olhar, e a escuta, relativamente ao social dependem de um conjunto de fatores problematizados que marcam a singularidade e a especificidade da interrogação que orienta a necessária seleção de informação pertinente ao objeto de estudo.

A questão principal do estudo foi colocada da seguinte forma:

*Qual o posicionamento dos Diretores/Presidentes das escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário da RAM, em relação às dimensões da gestão e da liderança que adotam, a fim de manterem ou melhorarem o equilíbrio e o controlo da qualidade e da eficácia dos seus resultados para que sejam atingidos os objetivos da instituição escolar?*

Tivemos em atenção que a “formulação do problema deve demonstrar, com a ajuda de uma argumentação cerrada, que a exploração empírica da questão é pertinente e suscetível de contribuir para o avanço dos conhecimentos” Fortin, (2003, p. 62), aguçou-nos a curiosidade em conhecer o porquê de determinadas decisões e como colaborar no sentido de melhorá-las levou-nos a desenvolver este trabalho científico.

Claro que, muitas vezes o gestor escolar é acusado de poder ser o responsável pela crise da escola e por arrastamento, da crise social porque não é capaz de dar uma imagem credível, numa altura de insatisfação e de frustração. Num sussurrar de dúvidas os profissionais da educação questionam o grau de preocupação do gestor escolar atual, bem como o seu papel, perante as expectativas da sociedade e o novo paradigma social em que a escola se move.



## 1.2. Questões orientadoras para o estudo

Para o presente estudo explicitam-se as questões orientadoras, decorrentes do problema de investigação, atendendo que a questão central do estudo foi desdobrada em blocos de questões mais específicas a saber respetivamente:

### 1.2.1. Questões de partida para o estudo

1. Em que medida os suportes legislativos atuais de organização, gestão e liderança escolar são resultado da adaptação da lei às mudanças (sociais, culturais, tecnológicas e económicas) ao longo dos tempos?

2. Em que medida a Teoria Organizacional influi no comportamento organizacional e na gestão das escolas do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundários da RAM?

3. Quais as características do âmbito da gestão escolar que mais se evidenciam nas instituições escolares da RAM?

4. Em que medida o exercício da prática de gestão escolar dos Diretores/Presidentes das instituições escolares influi na qualidade do serviço público de educação, assim como na eficácia da escola e promoção do sucesso dos alunos?

5. Qual o posicionamento dos Diretores/Presidentes face aos problemas da crise social visíveis na escola tendo em atenção, as boas práticas (*benchmarking*), assim como a prevenção do abandono escolar, a disciplina e a igualdade de oportunidades no desenvolvimento educativo dos alunos?

6. Quais as características adotadas e defendidas pelos Diretores/Presidentes das escolas da RAM, ao nível da gestão e liderança escolar, para definirem **o perfil** de um Diretor /Presidente de uma instituição escolar, assim como os reflexos da sua ação no desenvolvimento de aprendizagens e resultados dos alunos?

7. Quais **os estilos** de liderança mais adotados pelos Diretores/Presidentes das Escolas Básicas e Secundárias da RAM, no exercício das suas funções?

### **1.3. Delimitação da Amostra**

Feita a delimitação geográfica para o estudo, a delimitação da amostra fez-se com base na opinião de Tuckman (2005), quando refere que “A primeira tarefa do entrevistador é seleccionar os sujeitos” (p. 308) para a aplicação dos instrumentos de trabalho. Por isso, na população em estudo, ponderou-se que a amostra fosse seleccionada desse grupo para participar na investigação. Neste sentido, e atendendo ao elevado número de elementos da população, houve o cuidado de distribuir os inquéritos por todas as escolas da RAM, do 2º Ciclo, do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, perfazendo um total de 30% por escola, a fim de comparar os resultados das mesmas e do meio a que se reportam.

Numa primeira fase, fez-se uma abordagem quantitativa e qualitativa de dados dos inquéritos e das entrevistas exploratórias sobre a gestão da instituição escolar das escolas em estudo. A interpretação e análise baseiam-se nas respostas dos inquiridos e entrevistados que deixam expressos, através das suas opiniões, critérios de seleção da informação, discursos pessoalizados com representações e mecanismos de influência na instituição onde trabalham. Essa interpretação não tem enfoque na especificidade e ou na missão das estruturas intermédias, docentes ou não docentes.

Em relação ao controlo de possíveis distorções da amostra, foram tomadas medidas para que estas fossem minimizadas. Na nossa investigação, seguimos Tuckman (2005) que afirma que “ao seleccionar um grupo de controlo, composto por pessoas que têm, tanto quanto possível, as mesmas idiossincrasias dos participantes do grupo experimental, o investigador minimiza a falta de validade provocada pela seleção (...)” (p. 183). Apoiámo-nos também na opinião de Ghiglione & Matalon (1997) concordando que,

“é muito raro podermos estudar exaustivamente uma população (...) é aliás inútil, pois inquirindo um número restrito de pessoas, com a condição de que estas tenham sido corretamente escolhidas, é possível obter as mesmas informações, com uma certa margem de erro, erro calculável, que poderemos tornar suficientemente pequeno” (p. 29).

Em relação à aleatoriedade da amostra, distribuímos os inquéritos nas Direções/Conselhos Executivos para depois serem entregues e preenchidos pelos professores dos diferentes grupos disciplinares da respetiva instituição escolar. Em relação às entrevistas aplicámo-las, dentro do possível, às direções executivas.

### 1.3.1. A Caraterização geográfica do Estudo

Figura 3: Delimitação geográfica da ilha.



Fonte: <http://www.revistaturismo.com.br/Dicasdeviagem/madeira.htm>.

O presente estudo foi aplicado a todas as Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário da Ilha da Madeira, a maior ilha do arquipélago com o mesmo nome. O arquipélago é formado pelas ilhas da Madeira, Porto Santo, Desertas e Selvagens e fica no oceano Atlântico a 32º de latitude norte e 17º de longitude oeste.

A Ilha da Madeira tem um comprimento de 57 Km e largura de 22 Km, com uma população cerca de 260.000 habitantes. O clima é do tipo mediterrânico com características subtropicais e uma economia que depende, especialmente, da indústria turística.

Ao longo de toda a ilha deparamo-nos com muitos microclimas que, em certa medida, interferem muitas vezes com as dinâmicas locais. Assim, cada Instituição escolar desenha o seu Projeto Educativo em conformidade com o contexto onde se insere, tendo em vista os melhores resultados no ensino-aprendizagem para os seus alunos e a eficácia institucional.

#### **1.4. Objetivo geral de investigação**

O objetivo geral da investigação é contribuir com informação e conhecimentos sobre a organização, gestão e liderança nos contextos escolares, com um desenvolvimento de práticas diretivas que potenciem os resultados dos alunos resultantes da adequação de medidas emergentes da igualdade de oportunidades dentro da escola.

#### **1.5. Objetivos específicos**

Neste sentido, e tendo em atenção o objetivo geral que definimos neste estudo, é nossa intenção destacar:

1. A eficácia da escola no uso dos seus meios é uma situação controversa. Uma parte do problema da escola não reside nas suas intenções mas na maneira como ela organiza e gere o trabalho, como usa os seus conhecimentos, o seu tempo e a sua energia, no prosseguimento de objetivos. Neste sentido pretendemos traçar o perfil do gestor/líder mais evidente nas escolas da RAM.

2. Analisar e descrever o posicionamento do Diretor/Presidente nas diferentes dimensões organizacionais de gestão e liderança na instituição escolar.

3. Explorar e descrever as representações dos Diretores/Presidentes, relativamente à problemática levantada, analisando processos usados para a melhoria e ou possíveis ameaças no desempenho do cargo.

4. Identificar os estilos de liderança dos Diretores/Presidentes das escolas e em que medida estes contribuem para a resolução de problemas de indisciplina, igualdade de oportunidades nas aprendizagens dentro da escola e melhor desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

5. Analisar e descrever «momentos de preocupação» dos Presidentes/Diretores em melhorar os resultados dos alunos, e ainda o seu conhecimento quer ao nível da iliteracia, quer ao nível dos contextos sob a sua responsabilidade no cumprimento da sua missão para a maior eficácia da escola, neste novo tempo «considerado» de crise.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Desenho metodológico**

Na presente secção do estudo, descrevem-se todos os procedimentos adotados ao longo do percurso da nossa pesquisa, incluindo a colheita e análise de dados respeitantes à gestão e à liderança escolar.

Assim, a fundamentação teórica teve como base a revisão da literatura, de acordo com a temática proposta, e em simultâneo com o percurso das dinâmicas diretivas da investigação. Neste sentido, lembra Fortin (2003, p. 16) que “na maior parte das disciplinas o conhecimento foi adquirido através de diversas fontes no decurso da história”. Estas formas de conhecimento, de acordo com a referida autora “podem servir de guia e de adjuvante à criatividade” Fortin (2003, p. 16), isto quando se trata de um método intuitivo, complementar do conhecimento, se o método segue o raciocínio lógico elege a investigação científica pelo seu rigor e aceitação.

A presente investigação apoia-se neste último método e, tal como lembra a autora, “pode ser corrigido conforme a sua progressão e recolocar em questão tudo o que ele propõe” (Fortin, 2003, p. 16). Deste modo, a nossa intenção é fazer rigorosamente a inventariação dos recursos sobre a matéria da gestão escolar e da liderança para podermos

dar um contributo à comunidade educativa e científica sobre a temática, utilizando a metodologia do «estudo de caso».

Corroborando Ludke & André (1986), o interesse do *estudo de caso* incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. As autoras acrescentam ainda, que se deve escolher este tipo de estudo, quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

O estudo de caso “é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. (Yin, 2001, p. 27). O autor é da opinião que,

“[u]m estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. [também] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (Yin, 2001, pp. 32-33).

O caso funciona como um dispositivo através do qual se investiga “um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré especificados” (Yin, 2001, p. 35).

Flick (2009) é da opinião que “o termo «caso» deve ser entendido aqui de uma forma bastante ampla. Pode-se adotar, como tema de análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por exemplo famílias), organizações e instituições (...)” (p. 135), assim como o espaço físico ou geográfico, comportamentos em determinado tempo ou outros acontecimentos. De acordo com Flick o “objetivo dos estudos de caso é a descrição exata ou a reconstituição de um caso (...)”(p. 135) selecionado para a investigação.

O *estudo de caso* permite ao investigador captar as características significativas dos acontecimentos da vida real e compreender situações tidas como demasiado complexas. Reconhece-se e tenta-se compreender a diversidade de fatores e dinâmicas inerentes à complexidade do real, subentendendo-se todavia, o carácter incompleto do conhecimento

(Morin, 2005) dadas diferentes dimensões e orientações que pode ter uma investigação num determinado contexto.

De acordo com Flick o “objetivo dos estudos de caso é a descrição exata ou a reconstituição de um caso (...)” (p. 135) selecionado para a investigação.

Na opinião de Robert Stake (2009)

O caso é algo especial a ser estudado: um aluno, uma sala de aula, uma comissão, talvez um programa, mas não um problema, uma relação ou um tema. O caso a ser estudado tem provavelmente problemas e relações e é provável que o relatório de um caso tenha um tema, mas o caso é uma entidade. O caso, em certos aspectos, tem uma vida única. É algo que não compreendemos de forma suficiente, mas queremos compreender” (p. 147).

Segundo o autor,

Um estudo de caso é a consumação de uma obra de arte (...) por ser um exercício de tal profundidade, o estudo de caso é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer , mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos” (Stake, 2009, p. 149-150)

No presente estudo empírico, *o caso* abrange um território constituído por três concelhos da RAM: Funchal, Machico e Calheta. Optou-se por um espaço geográfico meio Urbano e Rural e com ordem de grandeza da população escolar, considerados fatores indispensáveis para o universo de trabalho para a constituição do *corpus* empírico.

Na definição de território, a intencionalidade passa por definir estabelecimentos de ensino do 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário e a articulação das variáveis geográficas, culturais, económicas, políticas e sociológicas.

O estudo de caso a ser investigado limita-se à gestão e liderança praticada pelos Diretores/Presidentes da Região Autónoma da Madeira (RAM) nos contextos escolares.

Nos contornos do estudo há características a ter em consideração, defendidas pelas autoras Lüdke & André (1986), que são:

- “ 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e

profunda.

- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa" (pp. 18-20).

Em conformidade com as autoras, o estudo nunca está ponto, mas evolui com à medida que surgem novas realidades e que exigem reformulação dos pressupostos.

De acordo com estudos desenvolvidos por Robert Yin, (2001 2003), o estudo de caso,

“(…) pode-se basear o estudo de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas. Ademais, nem sempre eles precisam [de] incluir observações diretas e detalhadas como fonte de provas [pelo que] o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (Yin, 2001 2003, pp. 34-35).

Assim, o estudo de caso em desenvolvimento, abrange uma pesquisa quantitativa, aplicada através do inquérito semiestruturado, a todas as escolas da RAM e, ainda por dois tipos de entrevista semiestruturadas, uma do âmbito da gestão escolar e outra do âmbito da liderança aplicadas aos Diretores/Presidentes das escolas. A aplicação das entrevistas teve como objetivo, complementar os dados obtidos dos inquéritos como também, verificar possíveis alterações decorridas nas dinâmicas escolares devido à crise social fortemente badalada pelos órgãos de comunicação social e pelos «surto de casos delicados» que iam chegando até nós desde a aplicação do inquérito.

## **2.2. Construção dos instrumentos de trabalho: inquérito e entrevistas**

Para o nosso estudo, numa primeira fase optou-se pela construção de um questionário semi-diretivo. Este foi elaborado com formulação das questões, tendo em



consideração os participantes de forma a poderem responder de acordo com os seus conhecimentos.

Corroborando com Ghiglione & Matalon, (1997), limitámos “o objeto de estudo à verificação do problema” (p. 89). Estes instrumentos, pela sua estrutura e composição (com questões abertas e fechadas, ou só abertas), em nosso entender foram as mais adequadas ao fornecimento da especificidade da informação pretendida para o problema inicialmente levantado. Foi também neste sentido, e de acordo com Ghiglione & Matalon, 1997, a aplicação deste instrumento de trabalho que pressupõe que “sejam conhecidas e determinadas com clareza as dimensões que queremos estudar, atitudes, percepções (...)” (p. 89).

Além da revisão da literatura, o inquérito e a entrevista tiveram ainda como fio condutor a nossa experiência profissional ao nível da nossa relação e trabalho desenvolvido com os alunos e, ainda da nossa relação com a comunidade educativa em geral.

A formulação das questões teve em conta a forma, no uso da linguagem, em conformidade com a categoria social/profissional da pessoa a ser inquirida ou entrevistada, que neste caso foram os professores e Diretores/Presidentes das diferentes instituições escolares.

A agregação da ou das respostas, como o indicador de uma variável, subentendeu o mesmo discurso ou resposta.

Para que a nossa análise e tratamento de dados não sofresse desvios, tivemos a preocupação de construir a matriz (Apêndice III) do inquérito onde se explicitam os objetivos operacionais respeitantes a cada grupo de questões, a bibliografia de suporte ao inquérito, as variáveis, as categorias e subcategorias previstas nesta investigação.

No que concerne às entrevistas do âmbito da gestão houve o cuidado em obter as melhores respostas possíveis no âmbito da dimensão a investigar. Para o efeito, aquando da construção dos guiões, aplicámos os critérios defendidos por Tuckman (2005) que questiona:

- “1) Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma impressão sobre si mesmos?
- 2) Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?
- 3) Até que ponto uma questão pode pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber?” (p. 308)

O conteúdo das questões propostas, quer nos questionários, quer nas entrevistas, pretendeu obter um conjunto de respostas a interpretar e a analisar para, finalmente, generalizar tendo em vista a melhor adequação de medidas e princípios diretivos no âmbito da gestão e liderança para a escola que os nossos alunos frequentam.

### **2.3. O Inquérito e a Entrevistas: gestão escolar**

O inquérito aplicado na nossa investigação comporta oito páginas, incluindo a folha de rosto do mesmo, e está mais direcionado para a gestão escolar. Este instrumento foi complementado com as entrevistas, também direcionadas para a gestão escolar, aplicadas aquando dos inquéritos. Estes instrumentos de pesquisa foram construídos especialmente a partir da revisão da literatura, assim como da experiência que tivemos no cargo diretivo da escola, cargos intermédios de gestão e, ainda, no trabalho de sala de aula.

É com um olhar abrangente sobre a gestão que se pratica na sua dinâmica institucional que se desenvolve a presente investigação. Este motivo levou-nos a colocar questões, no âmbito dos diferentes grupos do inquérito, que, submetidas a um olhar mais crítico, podem parecer não fazer sentido, mas que na prática colidem com o *benchmark* (as boas práticas) do quotidiano escolar, incluindo os seus resultados.

Para o protocolo da investigação empírica, houve a autorização do Ministério da Educação, após validação dos inquéritos - “O registo da entidade "Natália Lucinda de Sousa Silva" efetuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) foi aprovado” com o nº de registo: 0063600001.

Neste sentido houve ainda o consentimento do orientador e a autorização do Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa, para poder circular nas diferentes escolas da Região Autónoma da Madeira.

Nesta esteira metodológica, o inquérito por questionário foi aplicado aleatoriamente pelos diferentes grupos disciplinares das diferentes Escolas em estudo.

Para complementar a informação do inquérito, optou-se pela entrevista, relativa à gestão escolar, aplicada apenas aos Diretores Executivos e ou Presidentes das respetivas escolas, conforme a disponibilidade das mesmas, obedecendo ao mesmo prazo previsto para a aplicação do inquérito.

Neste instrumento de estudo usámos a técnica por questionário para a sua elaboração, e a metodologia aplicada foi a qualitativa, com categorização à *posteriori*, com o objetivo de seguir as correntes de pensamento ou as teorias realizadas e reforçar e ou completar dados dos inquéritos aplicados nesta investigação cuja descrição de conteúdos se complementasse com a interpretação dos mesmos pelos Diretores ou Presidentes das Direções Executivas.

Nesta sequência de responsabilidades, igualmente se solicitou a máxima sinceridade e garantia da confidencialidade das respostas.

### **2.3.1. Entrevistas: a liderança escolar**

Em relação à liderança e, para complementar o estudo relativo aos contextos atuais do Sistema Educativo, realizaram-se seis entrevistas semi-diretivas, sendo uma aplicada ao Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e cinco aos Diretores ou Presidentes de seis Escolas que eram representativas na RAM, ao nível do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário, no meio rural e urbano, no sentido de encontrar alguns aspetos na subjetividade das respostas que influenciem a gestão e liderança da (s) escola(s). Da subtilidade da sua análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977 2009), podemos chegar à

“- superação da incerteza: o que eu encontro na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?  
- e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão.” (Bardin, 1977 2009, p. 31).

A entrevista aplicada mais recentemente é relativa à liderança e visa não só esta vertente diretiva, mas também a confirmação e a atualização de dados dos instrumentos de investigação já aplicados.

## **2.3.2. Recolha das amostras**

### **2.3.2.1. A Recolha da amostra do inquérito sobre Gestão Escolar**

Após a fase de aplicação de um inquérito pré-teste em novembro de 2008, para acertos ao respetivo documento, houve a eliminação de duas questões por se repetirem e ainda, numa outra questão, procedeu-se ao arranjo da sincronização verbal, aplicou-se a versão definitiva do inquérito. O prazo de preenchimento dos instrumentos de trabalho (questionários) e entrevistas terminou no dia 31 de Março de 2009.

Neste projeto participaram 504 professores em exercício de funções nestas escolas (tabelas 15 e tabela 16), e 13 Presidentes das Direções Executivas (tabela 17).

Tabela15: Indica os estabelecimentos de ensino do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da Fora da cidade do Funchal e o total de professores em exercício de funções nas respetivas escolas, no ano letivo 2008/2009 (fonte de dados: Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional de administração Educativa da RAM).

Escolas da RAM	Total de Professores (2º, 3º e Secundário) em exercício de funções			Total de questionários recolhidos	Taxa de resposta
	2º ciclo: 888	3º ciclo: 2957	Total 3845		
<b>Escolas da cidade do Funchal</b>	2ºciclo/ 30%:	3º Ciclo/ Secundário /30%	Total dos 30% distribuídos		
Escola Secundária Francisco Franco (3º ciclo Básico e Secundário)	-----	296 /89	89	40	45% (40/89)
Escola Secundária Jaime Moniz	-----	265/80	80	20	25% (80/20)
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia 2º, 3º	93/28	120/36	64	21	30% (21/64)
EB2E3 de São Roque	41/12	76/23	35	7	20% (7/35)
EB23 de Santo António	40/12	61/18	30	12	40% (12/30)
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	59/18	188/56	74	31	42% (31/74)
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	5/	173/52	57	16	28% (16/57)
EB2E3 dos Louros	57/17	81/24	41	13	32% (13/41)
EB3 do Funchal	1/	64/19	20	17	85% (17/20)
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	69/21	87/26	47	22	46% (22/47)
<b>Total deste grupo</b>	<b>365/108</b>	<b>1411/429</b>	<b>537</b>	<b>199</b>	<b>37% (199/53)</b>

Foi conseguida uma amostra estratificada e obviamente com taxas de sondagem diferentes (%) conforme as categorias e subcategorias consideradas, que nos permitiram a realização de análises profundas de cada estrato, situação com particular interesse para este trabalho. Foi feito ainda uma retificação do valor real da amostra (coeficiente inverso da taxa de sondagem) pois, para Ghiglione & Matalon, (1997), “a qualidade e validade dos resultados de um inquérito dependem da dimensão da amostra inquirida” (p. 56) evitando-enviesamentos introduzidos por aqueles que, à partida se recusam a responder.

As suas respostas, embora tendo surgido na sequência de uma representação social e objetivos de cada um, visam explicar e detetar ansiedades e expectativas referentes no contexto escolar de cada escola, classificar ritmos de transformação da realidade escolar e problemas que a perturbam, mediante a situação de crise social de que as comunidades educativas e comunidades locais têm vindo a ser alvo nos últimos tempos.

Pretendemos neste sentido, ir ao encontro dessas necessidades sentidas pelas escolas e os pontos que mais as caracterizam, a fim de maximizarmos quer a sua eficiência e eficácia, através da qualidade da sua gestão e liderança que se pratica nas escolas tendo em atenção: as vertentes: Pedagógico didática; Administrativa e Financeira; dos Espaços e do Tempo escolar, autonomia e qualidade da Escola na preparação e construção da sociedade de hoje e amanhã.

Tabela 16: Indica os estabelecimentos de ensino do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário fora da cidade do Funchal e o total de professores em exercício de funções nas respetivas escolas, no ano letivo 2008/2009 (fonte de dados: Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional de administração Educativa da RAM).

Escolas da Fora da Cidade do Funchal na RAM	Total de Professores em exercício de funções		Total dos 30% distribuídos	Total recebidos	Taxa de respostas
	2º ciclo /30%	3º ciclo/ Secundário /30%	694 /469	-----	
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	20/6	93/28	34	17	50% (17/34)
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	21/6	98/29	35	27	77% (27/35)
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	34/10	75/23	33	25	75% (25/33)
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	32/10	118/35	45	16	35% (16/45)
EB2E3 do Caniço	38/11	83/25	36	14	38% (14/36)
EB23 Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade	24/7	50/15	22	18	82% (18/32)
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares	45/14	158/47	61	25	41% (25/61)
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	13/4	30/9	13	13	100% (13/13)
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol	31/9	97 /29	38	29	76% (29/38)
EB123 do Porto da Cruz	14/4	41/12	16	0	0%
EB2E3 do Caniçal	19/6	40/12	18	5	27% (5/18)
Escola Básica e Secundária de Machico	44/13	53/16	29	28	96% (28/29)
Escola Básica e Secundária do Carmo	43/13	92/28	41	27	65% (27/41)
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	39/12	108/32	44	23	52% (23/44)
EB2E3 da Torre	45/14	78/23	37	16	43% (16/37)
EB123/ Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	14/4	32/9	13	6	46% (6/13)
Escola Básica e Secundária da Calheta	28/8	95/29	37	15	40% (15/37)
Total deste grupo	504/151	1331/401	552	305	55% (304/694)

As respostas correspondem a vários níveis de preocupações dos professores e diretores das escolas inquiridos, que, em conformidade com as componentes de cada questão formulada, podemos medir e ou comparar opiniões, de diferentes adequações de procedimentos em relação às dinâmicas diretivas no âmbito da gestão escolar na sequência de uma proposta de mudança.

#### **2.3.2.2. A Recolha da amostra das Entrevistas sobre a Gestão Escolar**

Contactadas as Direções ou Conselhos Executivos das escolas do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da ilha da Madeira, 20 destes (76%) responderam à entrevista que decorreu entre o início do mês de fevereiro e o final do mês de Abril de 2009. A tabela seguinte contém as Escolas que responderam à entrevista (20) aplicada à Direção Executiva, e a sua composição: pessoal diretivo, docente, não docente e discente. O objetivo desta entrevista é complementar os dados do inquérito sobre a gestão escolar, mas do ponto de vista das direções executivas de forma a fazer o encontro entre a perceção que os professores têm sobre as dinâmicas que se praticam nos contextos escolares e a perceção que os Diretores/presidentes têm do exercício das suas práticas profissionais.



Tabela 17: Escolas que responderam à entrevista (20) aplicada à Direção Executiva assim como a sua composição: pessoal diretivo, docente, não docente e discente.

<b>Direções /Conselhos Executivos (DE/CE) que Responderam à entrevista</b>						
<b>Nº</b>	<b>Escolas da RAM</b>	<b>Nº de elementos que respondeu</b>	<b>Assessores</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>	<b>Funcionários</b>
1.	Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	5/ <b>sim</b>	3	178	1008	73
2.	EB3 do Funchal	3/ <b>sim</b>	2	65	345	33
3.	Escola Secundária Jaime Moniz	5/ <b>sim</b>	2	265	2000	120
4.	EB23 de Santo António	3/ <b>sim</b>	1	101	714	37
5.	EB2E3 de São Roque	5/ <b>sim</b>	0	117	765	47
6.	Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	3/ <b>sim</b>	2	109	608	49
7.	Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares	5/ <b>sim</b>	4	203	1285	73
8.	EB23 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade (Campanário)	3/ <b>sim</b>	0	74	497	32
9.	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	5/ <b>sim</b>	SI	247	SI	SI
10.	EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia 2º, 3º	5/ <b>sim</b>	0	216	1576	≤100
11.	EB2E3 do Caniço	3/ <b>sim</b>	2	121	906	53
12.	Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	3/ <b>sim</b>	1	119	578	42
13.	Escola Básica e Secundária do Carmo	5/ <b>sim</b>	4	135	1098	49
14.	Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	3/ <b>sim</b>	1	43	204	33
15.	EB2E3 do Caniçal	3/ <b>sim</b>	0	59	365	30
16.	Escola Básica e Secundária de <u>Santa Cruz</u>	5/ <b>sim</b>	0	259	1080	80
17.	Escola Secundária Francisco Franco (3º ciclo Básico e Secundário)	5/ <b>sim</b>	1	296	2594	120
18.	Escola Básica e Secundária da Calheta	5/ <b>sim</b>	0	123	884	57
19.	EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	3/ <b>sim</b>	0	46	330	31
20.	Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	3/ <b>sim</b>	não	156	Não	Não

### **2.3.2.3. Recolha das entrevistas sobre a Liderança Escolar**

Em relação às Entrevistas sobre Liderança, no âmbito da investigação sobre as lideranças, aplicadas nas escolas selecionadas da RAM, elas realizaram-se no espaço temporal do ano 2012.

A entrevista decorreu em ambiente natural nos seis espaços institucionais em estudo e com um número reduzido de participantes. Neste sentido, inicia-se o processo de aproximação ao contexto dos participantes com uma conversa informal a todos os participantes para obter a informação necessária para a recolha de dados no presente estudo.

Assim, o Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e os Diretores/Presidentes foram os principais agentes de recolha de dados proporcionando observação direta através de conversas informais e da realização das entrevistas semi-diretivas necessárias à análise qualitativa deste instrumento de pesquisa, parte integrante do nosso *estudo de caso*.

Nesta pesquisa e análise exploratória pretendemos encontrar uma resposta mais consentânea com a realidade contextual da amostra a fim de encontrarmos a melhor resposta para o nosso problema de partida e podermos dar o nosso contributo no âmbito da gestão e de liderança escolares, tendo em atenção os novos desafios que a escola enfrenta face à realidade socioeconómica e cultural atual.

Assim, deu-se igualmente importância à análise qualitativa, no *estudo de caso* que, segundo Yin, (2003) “haverá muito mais variáveis de interesse” (p. 33) para o estudo por ser uma técnica particular de recolha e de tratamento de informação, que procura dar conta do caráter evolutivo e complexo dos fenómenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas (Cavaco, 2009).

Segundo Ludke & André (1986), existem sete características para este tipo de investigação qualitativa:

1. A descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;

2. A interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;
3. A realidade retratada de forma completa e profunda;
4. A variedade de fontes de informação;
5. As generalizações naturalistas;
6. As representações das diferentes perspetivas presentes numa situação social;
7. A linguagem como uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Para as entrevistas e corroborando o pensamento de Quivy & Campenhoudt (1998) é indispensável “descobrir aspetos acerca do nosso objeto de estudo, os quais não nos surgiriam de forma espontânea” (p. 69). Com este propósito as entrevistas foram gravadas em formato áudio, tiveram a duração aproximada de cento e vinte minutos cada e o contacto com os participantes ocorreu individual e pessoalmente.

Neste sentido, lembra Tuckman (2005) que:

“as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas a diversas pessoas ou participantes na situação, que estão envolvidas no fenómeno em estudo. documentos (...) de vária ordem e através da observação direta (trabalho de campo) [que] visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo” (pp.516 - 523).

Bogdan & Biklen (1994) acrescentam ainda “que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos”( p. 90). Para Tuckman (2005) deve-se “observar atentamente os sujeitos no sentido de aprender, tanto quanto possível, o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal da recolha de dados”. Defende ainda o autor que a observação ou esse “olhar”(p. 524) pode significar, por vezes, uma tentativa de confirmar ou não as várias interpretações que emergem das entrevistas ou das restantes pesquisas empíricas.

Para Merton & Kendall (1946), citados em Bogdan & Biklen, 1994) “as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais” (p. 134). A abrangência da aplicação da entrevista

tem várias vantagens sublinhadas pelos autores referidos: “ (...) a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados “já existentes”, mas que deve obtê-los” (Ruquoy, 1997, p. 86)

Segundo Patton (1990) citado em Tuckman (2000), “há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas” (p. 517). As “entrevistas qualitativas”, como referem Bogdan & Biklen (1994), “variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas” (p. 135). Parafraseando os autores as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, que também foi um dos pressupostos metodológicos nesta investigação.

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, por parecerem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança no processo de investigação empírica. Estas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos participantes. As entrevistas foram aplicadas aos participantes, num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os participantes responderem à vontade. que na opinião de Bogdan & Biklen, (1994) “ grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação (...) o investigador pôr o sujeito à vontade [normalmente ] começam por uma conversa banal” (p. 135). Referem ainda os autores, a este propósito, que “(...) as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista” (p. 136). Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador colocou questões que exigissem alguma exploração de ideias. (Biggs, 1986, in Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

Acrescentam ainda estes autores que as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Através das entrevistas procurou-se, por um lado, obter informação sobre uma determinada situação/dinâmica e, por outro lado, compreender os quadros conceituais dos interlocutores que disponibilizam a informação. Após a audição e transcrição de cada entrevista, que nós próprios realizámos,

permitiu-nos ir ficando elucidada sobre os resultados pretendidos para o nosso objeto de estudo.

No decorrer das entrevistas tentou-se escutar, respeitar os silêncios e observar a expressão de sentimentos. Também, procurou-se manter uma atitude de imparcialidade, não indutora nem sugestiva de respostas, com o intuito dos entrevistados promoverem a estruturação do seu pensamento em torno do objeto perspectivado consoante as questões propostas mediante reflexão acerca de aspetos não explicitados como referem em relação “ao papel do entrevistador que não emite opiniões, mas, escuta e questiona (...) escolhe uma questão introdutória [com] pertinência relativamente ao objecto de estudo e a apreensão o mais fiel possível do modo de pensamento do entrevistado (...)” (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2005, p. 111) e ao mesmo tempo demonstrando interesse e atenção para com as palavras/discurso dos entrevistados no que concerne às temáticas da gestão e da liderança nos estabelecimentos da RAM.

## **2.4. Procedimentos para o Tratamento e a Análise dos Dados da Entrevista sobre a liderança**

Através das entrevistas relativas à liderança escolar procurou-se, obter informação sobre uma determinada situação ou dinâmica na escola assim como compreender quadros conceituais relativos a procedimentos de liderança que os interlocutores vão disponibilizando na sua informação. Na descrição e análise às dinâmicas de liderança da instituição escolar, recorre-se frequentemente às várias respostas transcritas, onde se subentende as várias dimensões, ao nível pessoal, social e institucional, que estão na base do estilo de liderança adotado pelo diretor presidente da escola.

Através dos depoimentos de cada Presidente/Diretor acerca do seu percurso profissional, pode-se proceder a uma análise qualitativa dessa trajetória de vida e aceder à incorporação de valores e normas que se vão estruturando e ganhando força na tomada de decisão. O discurso dos participantes permitiu-nos, igualmente, enumerar o grau de motivação e representação de cada um deles ao nível da escola. Também se observaram

outros elementos, bem como indicadores corporais das expressões, resultantes da expressão de estados emocionais associados à satisfação, motivação e realização pessoal e profissional. De acordo com Yin (2003), o “uso de várias fontes de evidências (...) permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação (...)” (p. 121).

Na análise e interpretação dos dados pretendeu-se compreender os indicadores de relevância ou evidências predominantes nas várias dimensões e dar conta das convergências e divergências entre os vários atores, quer no discurso e na ação, considerando-se que as diversidades são condições importantes no trabalho de interpretação.

Após a transcrição integral das entrevistas sobre a liderança escolar ao Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e Diretores/Presidentes (cf. Apêndices VIII-XIII), que constituíram o *corpus*, entendido como o conjunto de documentos que é considerado para ser sujeito a procedimentos analíticos (Bardin, 2009) e de onde foram eliminadas todas as referências a pessoas reais pela atribuição de pseudónimos, seguiu-se a análise dos dados fez-se tendo por base o objeto de estudo, as questões de investigação, os objetivos da mesma e a opção metodológica.

A dimensão do estudo foi definida no âmbito da compreensão das interações entre os Decisores Políticos, o Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa, os Diretores/Presidentes e os professores dos estabelecimentos de ensino da RAM.

Pretendeu-se saber se as mesmas são potenciadoras e/ou produtoras de divergências ou convergências de operacionalização da Gestão e Liderança nas escolas.

Optou-se pela análise de conteúdo, como técnica de análise de dados nas entrevistas direcionadas para o estudo da Liderança nas escolas, visando a descrição do conteúdo das mensagens dos atores participantes de forma a permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens (Bardin, 2009). Para a elaboração de indicadores que facilitassem a exploração, inferência e interpretação do discurso, definiram-se as unidades de análise em função do tema, das categorias, das subcategorias, dos participantes e das unidades de contexto, tendo em conta os objetivos do

estudo. Como unidade de registo, considera-se a frase significativa, que representa uma unidade de significação complexa, de comprimento variável, a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica e é usado regularmente para o estudo de opiniões, motivações, valores (Bardin, 2009). Para a compreensão e codificação da “unidade de registo”, considerou-se a “unidade de contexto”, a resposta, que corresponde ao segmento da mensagem de dimensões superiores às das unidades de registo, e ideal para que se possa compreender a significação (Bardin, 2009). Segundo Fortin (2000):

“(…) a análise incide sobre a linguagem, veículo simbólico e cultural dos atores, em que os dados brutos são os materiais de construção do sistema ao longo do processo de análise, tomando o discurso dos atores como recetáculos e modos de expressão da sua realidade socialmente construída, importando nesta dinâmica de análise, perceber o que continham” (p. 308).

Exemplifica-se, no capítulo VII, a forma como a progressão do *corpus* no estudo relativo à liderança permitiu chegar a um conjunto de categorias com oito dimensões: 1) formação académica, 2) profissional, 3) familiar, 4) Decisões no exercício do cargo, 5) desenvolvimento profissional, 6) políticas públicas Educativas, 7) operacionalização de recursos humanos e materiais, 8) Satisfação/insatisfação profissional.

Na investigação, procura-se compreender a sua complexidade, captando as relações, tensões, contradições e dilemas, já que:

“a liderança é uma função de fronteira, obviamente necessária , porque o carácter incompleto do «design» organizacional surge de maneira clara na relação entre a organização, ou o subsistema organizacional, e a sua envolvente, sendo o líder que deve exercer essa função” (Reis e Reis, 2007, p.286).

A análise dos dados permite transformar a realidade empírica “num constructo abstrato e concetual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos” (Tuckman, 2000, p. 19). O reconhecimento da complexidade dos processos de gestão e de liderança das escolas permitiu ao longo da pesquisa, compreender alguns traços caraterísticos dessa complexidade.

“Para a realização das entrevistas junto dos participantes foi elaborado um guião:

(...) um guião base com questões amplas, às quais foram acrescentadas outras, suscitadas pelas circunstâncias, estas questões resultaram do quadro teórico geral de orientação e do estudo da situação da problemática, resultantes das entrevistas exploratórias” (Ghiglione e Matalon, 1985, p. 92).

O guião das entrevistas (cf. Apêndice VIII- XIII) é composto por um conjunto de questões principais e de algumas “sub-questões”, que foram colocadas aos participantes, quando necessário, no sentido de aprofundamento e explicitação dos conteúdos na matéria da Liderança escolar praticada nas Instituições escolares em estudo. Neste sentido e segundo Quivy & Campenhoudt (1998),

“Um guião pouco estruturado, não significa que se tenha sido omissos ou desatentos na construção do mesmo, mas assim por razões ligadas aos objectivos do estudo: também a estrutura dos conceitos não está exactamente retratada no guião de entrevista, mas presente no nosso espírito quando da condução das entrevistas” (p. 183).

No desenrolar das entrevistas, seguiu-se a linha de pensamento dos interlocutores, mas, ao mesmo tempo, zelou-se pela pertinência das afirmações relacionadas com o objeto de pesquisa, tendo em conta: a explicação da relevância do testemunho dos participantes para a realização do estudo; a solicitação das vivências centradas no papel profissional de cada ator; a informação sobre as questões gerais colocadas e que, os participantes poderiam interromper, quando fosse necessário validar ou clarificar algum assunto.

No decorrer das entrevistas, favoreceu-se a expressão de sentimentos, escutando, respeitando os silêncios e observando. Durante o processo de tratamento e análise dos materiais, ao conferir e ao questionar continuamente os dados, que pela sua riqueza de conteúdos, considera-se, de forma subjetiva, ter adquirido um sentido de encerramento, de ter atingido o processo de recolha de dados, por se considerar que os novos interlocutores não acrescentariam muito à compreensão do problema (Javeau, 1998).



## **Capítulo VII - Os Resultados da interpretação dos dados**

## **1. Interpretação dos dados dos Inquéritos aos Diretores/Presidentes e Professores - A Gestão Escolar**

### **1.1. Inquérito: Estudo prévio em Excel**

#### **1.1.1. Questões Fechadas**

Numa fase inicial da nossa análise do tratamento de dados, fez-se um cruzamento simples de dados em Excel, para avaliarmos melhor a pertinência da construção dos diferentes grupos de questões que compõem o inquérito. Assim, em relação aos diferentes grupos foi possível perceber:

#### **A: qualidade de Serviço, promoção e prevenção do abandono escolar**

Tabela 18: A sua comunidade dá valor ao ranking da sua escola?

Legenda	idade	respondentes	total	Percentagem
1	<30 anos	36	66	54,55%
2 e 3	<30 anos	30	66	45,45%
1	30-41 anos	142	271	52,40%
2 e 3	30-41 anos	128	271	47,23%
1	41-50 anos	76	131	58,02%
2 e 3	41-50 anos	55	131	41,98%
1	>50 anos	13	38	34,21%
2 e 3	>50 anos	24	38	63,16%
	total	267	506	52,77%

Legenda: 1 Sim; 2 Não; 3 Não sabe

Pelo que se nota nos dados recolhidos, a ideia do ranking pode estar associada à avaliação dos professores. Numa altura em que se põe a hipótese das classificações dos alunos contarem para a avaliação do docente, é aceitável que alguns professores mais velhos estejam menos preocupados com a sua avaliação, não considerem o ranking e não o

achem importante na escola e na comunidade. Os dados obtidos a partir do programa Excel provam esse facto.

### **B: Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades**

Tabela 19: Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção?

Tempo de serviço nesta escola		Respostas	Total	Percentagem
1	até 2 anos	51	80	63,75%
2	3 a 10 anos	189	281	67,26%
3	11 a 20 anos	63	94	67,02%
4	mais de 20 anos	22	36	61,11%
<b>Total</b>		<b>325</b>	<b>491</b>	<b>66,19%</b>

De acordo com os professores, há jovens em risco a necessitarem de medidas de intervenção. E o universo mais consciente será o dos professores que estão na escola entre há 3 e 10 anos: são mais jovens, terão uma relação mais próxima junto dos alunos. Os professores mais velhos são os que menos se apercebem disso, talvez por não se preocuparem ou por terem as turmas de alunos escolhidos e/ ou mais favorecidos. De qualquer forma, o número de professores mais novos poderá ser, maioritariamente, de escolas em que esses problemas se detetam, e os professores mais velhos serem de escolas em que esses problemas não existem.

Tabela 20: Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo? O tempo de permanência na escola pareceu ser mais determinante).

Tempo serviço nesta escola		respostas	Total	Percentagem
1	até 2 anos	22	80	27,50%
2	3 a 10 anos	65	281	23,13%
3	11 a 20 anos	16	94	17,02%
4	mais de 20 anos	3	36	8,33%
<b>Total</b>		<b>106</b>	<b>491</b>	<b>21,59%</b>
1,2,3,4	Não sabem	266	471	56,48%

Legenda: 1 (até 2 anos); 2 (de 3 a 10 anos); 3 (de 11 a 20 anos) e 4 (mais de 20 anos)

Quanto ao tempo de serviço, parece-me que se verifica a resposta pelo “politicamente correto”: não há problemas de violência nem de droga. E são os mais velhos que estarão mais distraídos (só 8,3% acham que há)

Não deixa de ser estranho que tantos professores não saibam o que se passa na escola: 56% dos professores afirmam que não sabem se há violência ou se há roubos ou se há droga.

### C: Condições de estudo e de trabalho

Tabela 21: A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso? (Idade).

Legenda	Idade	respostas	Total	Percentagem
1	até 30 anos	29	66	43,94%
2	31 a 40 anos	130	261	49,81%
3	41 a 50 anos	58	131	44,27%
4	mais de 50 anos	20	37	54,05%
<b>Total</b>		<b>237</b>	<b>495</b>	<b>47,88%</b>
1	Não sabem	9	66	13,64%
2	Não sabem	62	261	23,75%
3	Não sabem	41	131	31,30%
4	Não sabem	6	37	16,22%

Legenda: 1 (até 30 anos); 2 (de 31 a 40 anos); 3 (de 41 a 50 anos) e 4 (mais de 50 anos)

Nesta questão, os mais novos dizem que sim na menor percentagem, enquanto os mais velhos dizem que sim numa percentagem maior (54%). Interessante é também ver o número de professores que não sabe se são ou não inquiridos. E esta percentagem da ignorância vai aumentando com a idade do professor.

#### D. Direitos, deveres e disciplina

Tabela 22: O professor utiliza a autoridade que tem?

Tempo de . serviço		nº ocorrências	Total	Percentagem
1	até 4 anos	33	44	75,00%
2	entre 5 a 10 anos	134	203	66,01%
3	com 10 a 20 anos	182	303	60,07%
4	mais de 20 anos	54	93	58,06%

Constata-se que, à medida que o tempo de serviço dos professores vai aumentando, diminui a perceção do exercício de autoridade do docente. Este facto explica-se com alguma desmotivação dos professores com mais tempo de serviço, e uma perceção que as novas regras da avaliação da carreira docente têm diminuído a valorização social do professor. Essa perceção não é tão clara nos professores mais novos que ainda veem a autoridade nos colegas da escola (foram alunos ainda há relativamente pouco tempo).

Tabela 23: A direção da escola apoia a autoridade do professor?  
(tempo de serviço na escola).

Legenda	T. serviço nesta escola	Respostas	Total	Percentagem
1	até 2 anos	61	80	76,25%
2	3 a 10 anos	217	281	77,22%
3	11 a 20 anos	68	94	72,34%
4	mais de 20 anos	25	36	69,44%
	<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>491</b>	<b>75,56%</b>

Nesta questão é visível a diminuição geral da percentagem de sim (1), à medida que se contabilizam as respostas dos professores com mais tempo de serviço na escola. A explicação pode encontrar-se na perceção mais exigente e crítica dos professores mais velhos, ou na explicação já avançada na questão D1, sobre a perda de autoridade do professor.

### E: Gestão eficiente dos recursos (critérios pedagógicos/administrativos)

Tabela 24: A escola pode organizar o calendário anual de forma individual? (Tempo de serviço absoluto) Parece, agora, pouco importante!

T. serviço total		nº ocorrência	total	Percentagem
<b>SIM</b>				(respostas)
	com até 4 anos	18	44	40,91%
	com 5 a 10 anos	38	159	23,90%
	com 10 anos a 20 anos	45	198	22,73%
	com mais de 20 anos	22	93	23,66%
<b>NÃO</b>				
1	Não	11	44	25,00%
2	Não	31	159	19,50%
3	Não	39	198	19,70%
4	Não	14	93	15,05%
<b>NÃO SEI</b>				
1	Não sei	15	44	34,09%
2	Não sei	90	159	56,60%
3	Não sei	114	198	57,58%
4	Não sei	57	93	61,29%

### F: Transparência da gestão e administração (comunicação e informação)

Tabela 25: A escola tem um sistema de comunicação eficiente? (tempo de serviço nesta escola).

legenda	T. serviço nesta escola	Respostas	total	percentagem
		<b>SIM</b>		
1	até 2 anos	47	80	58,75%
2	3 a 10 anos	163	281	58,01%
3	11 a 20 anos	49	94	52,13%
4	mais de 20 anos	19	36	52,78%
Total		278	491	56,62%
		<b>NÃO</b>		
1	até 2 anos	15	80	18,75%
2	3 a 10 anos	66	281	23,49%
3	11 a 20 anos	31	94	32,98%
4	mais de 20 anos	11	36	30,56%

Cerca de 56% dos professores acham que a escola tem um sistema de comunicação eficiente. Resta saber se o grupo que respondeu não se afetado pelo tipo de comunicação que veicula dentro da escola.

### G. promoção da participação da comunidade educativa

Tabela 26: A escola calendariza reuniões com a comunidade Local? (tempo de serviço nesta escola).

Legenda	T. serviço nesta escola	respondentes	Total	Percentagem
		<b>SIM</b>		
1	até 2 anos	48	80	60,00%
2	3 a 10 anos	179	281	63,70%
3	11 a 20 anos	59	94	62,77%
4	mais de 20 anos	20	36	55,56%
	Total	306	491	62,32%
		<b>NÃO</b>		
1	até 2 anos	15	80	18,75%
2	3 a 10 anos	66	281	23,49%
3	11 a 20 anos	31	94	32,98%
4	mais de 20 anos	11	36	30,56%
	Total	123	491	25,05%

Cerca de 62% dos professores afirma haver calendarização de reuniões com a comunidade local.

### H1: Problemas da crise social visíveis na escola

Tabela 27: A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos? (Tempo de serviço).

Legenda	T. serviço	Respondentes	Total	percentagem
		<b>SIM</b>		
1	até 2 anos	74	80	92,50%
2	3 a 10 anos	247	281	87,90%
3	11 a 20 anos	86	94	91,49%
4	mais de 20 anos	34	36	94,44%
Total		441	491	89,82%
		<b>NÃO</b>		
1	até 2 anos	15	80	18,75%
2	3 a 10 anos	66	281	23,49%
3	11 a 20 anos	31	94	32,98%
4	mais de 20 anos	11	36	30,56%
Total		123	491	25,05%

Em relação a esta vertente, as respostas apontam para a responsabilidade da direção da escola.

## H.2: Formas de lidar com a crise e de ultrapassar

Tabela 28: O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola?

Legenda	Idade	respondentes	Total	Percentagem
<b>SIM</b>				
1	até 30	29	66	43,94%
2	31 a 40 anos	130	261	49,81%
3	41 a 50 anos	68	131	51,91%
4	mais de 50 anos	15	37	40,54%
	Total	242	495	48,89%
<b>NÃO</b>				
1	até 30	14	66	21,21%
2	31 a 40 anos	56	261	21,46%
3	41 a 50 anos	24	131	18,32%
4	mais de 50 anos	7	37	18,92%
	Total	101	495	20,04%

Cerca de 50% dos professores concordam que o exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais de crise (mal estar social). Note-se que cerca de 20% não são adeptos dessa via.

Tabela 29: As Associações (de Pais, Encarregados de Educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola (tempo de serviço nesta escola)?

Legenda	T. serviço nesta escola	Respondentes	Total	Percentagem
<b>SIM</b>				
1	até 2 anos	6	80	7,50%
2	3 a 10 anos	39	281	13,88%
3	11 a 20 anos	12	94	12,77%
4	mais de 20 anos	6	36	16,67%
	Total	63	491	12,83%
<b>NÃO</b>				
1	até 2 anos	16	80	20,00%
2	3 a 10 anos	105	281	37%
3	11 a 20 anos	42	94	44,60%
4	mais de 20 anos	12	36	33%
	Total	175	491	35,65%



Parece ter relevância o grupo que responde não. Essas preocupações parecem estar entregues à escola.

### **I: O diretor da escola e o paradigma atual**

O Diretor executivo da escola deve preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere? (tempo de serviço nesta escola).

Esta questão, pela sua estrutura e pertinência, pareceu-nos não precisar deste tipo de tratamento prévio.

#### **1.1.2. Questões abertas do inquérito: categorias e subcategorias**

Em relação às questões abertas, fizemos a análise qualitativa e interpretação de dados com o tratamento de informação por categorias e subcategorias e suas frequências (Apêndice V). Neste texto apresentamos apenas uma síntese com frequências de respostas iguais ou superiores a trinta e quatro, (tabela 30) por acharmos ser um valor aceitável relativamente aos valores da amostra obtidos e, cujos conteúdos das respostas nos pareceram ser pertinentes para o nosso estudo. As subcategorias resultam de respostas a problemas que ocorrem na escola e ou medidas que sugerem adaptarem-se aos contextos escolares. O índice de respostas foi elevado, o mesmo acontecendo com a última questão aberta que, cada resposta evidencia a preocupação dos professores em relação aos problemas da profissão e da escola, como podemos ver na questão aberta final do Apêndice IV.

Tabela 30: Síntese do tratamento por categorias das questões abertas de cada grupo do inquérito.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência indicadores</b>	<b>Frequência categoria</b>
Grupo A, questão 9 Medidas de promoção do sucesso escolar	1.Co-responsabilização dos pais/alunos – com estratégias de remediação propostas pelo aluno (com mais participação dos pais tendo em vista a disciplina e o sucesso).	119	155
	2.Alterar/reduzir/flexibilizar os atuais currículos (por forma a irem ao encontro das necessidades dos alunos e promover a diferenciação pedagógica.	36	
Grupo A, questão 10 Medidas de redução do abandono escolar	1.Adaptação/ alteração curricular (redução no nº de disciplinas reforçar as práticas (disciplinas mais aliciantes).	42	276
	1Maior participação /acompanhamento dos pais na vida da escola.	68	
	1.Sensibilização /desenvolver competências dos alunos para saídas profissionais (trazer à escola pessoas que mostrem aos alunos a realidade da vida lá fora).	53	
	1.Investimento em cursos de Educação e formação do interesse dos alunos(CEF) – contacto permanente de da comissão de proteção de crianças e jovens em risco).	54	
	1.Criação de mais cursos profissionais (de acordo com as necessidades locais ou imediações).	59	
Grupo B, questão 7 Medidas para inclusão	1.Promover atividades de integração (comunidade escolar e para além) Visitas de estudo ao meio envolvente – em parte, para promover o interesse e o bom ambiente).	68	68
Grupo C, questão 7 melhorar as condições de estudo	1.Criação de salas de estudo e disponibilizá-las (amplas e bem equipadas com material atualizado)/apoio pedagógico (com professores a apoiar nas diferentes disciplinas ou os próprios alunos).	158	158

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência indicadores</b>	<b>Frequência categoria</b>
Grupo D, questão 9 Medidas para resolver a indisciplina	1.Rigor na aplicação de procedimentos disciplinares (Consciência para os direitos e deveres) (e possivelmente cortes na ação social)	62	228
	1.Aumentar a autoridade do professor (que deve usar com humildade - a lei deveria ser reformulada).	41	
	1.Rigor na aplicação da lei/medidas (perda de regalias).	130	
Grupo E, questão 8 Medidas para gestão mais eficiente dos recursos da escola	1.Reuniões para informação e auscultação da opinião dos professores/funcionários sobre a gestão dos recursos (maior contacto com a realidade).	36	73
	1.Limitar as aquisições e gastos ao necessário visando o sucesso dos alunos (evitar o exagero no consumo de papel e certos equipamentos ou outros).	37	
Grupo F, questão 7 Medidas para melhorar a comunicação na escola	1.Uso/disponibilização de meios informáticos (rede interna informatizada) criar um site da escola, um espaço “processador” com correio, fórum de discussão, notícias...Utilizar o moodle... Placards interativos na sala de professores e por andar para alunos, criação de uma news letter Criação de uma página sobre a indisciplina	53	53
Grupo G, questão 8 Medidas para incentivar a participação da comunidade	1,Pequenos cursos, debates, Ações de formação/sensibilização (escola/meio ,) A adaptar a funcionários de empresas locais.	81	124
	2.Criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar (dentro e ou fora da escola)	43	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência indicadores</b>	<b>Frequência categoria</b>
Grupo H1, questão 7 Conflitos sociais que identifica na escola	1. Agressividade (violência física) Famílias desestruturadas, gera a falta de autoestima	44	113
	1. Falta de civismo, valores morais e respeito (mediação negativa ao papel do professor, feita pelo aluno (professor - família) (Um flagelo! Uso de linguagem demasiado ofensiva “consequência da desmotivação”)	69	
Grupo H2, questão 6 para lidar com a crise social	1. Mais palestras, formação cívica / responsabilização dos pais para a consciência social	34	34

Em relação à questão j, apresentamos uma breve síntese das preocupações que os profissionais manifestaram no seu discurso tais como:

“Este tipo de inquérito (conteúdo), pela sua elaboração e organização, é de extrema importância para o bom funcionamento da escola. Seria útil a escola ter um exemplar em seu poder para análise e reflexão do seu real funcionamento”;

“Na minha opinião este questionário aborda muitas questões importantes para uma boa gestão escolar. Saliento que deve ser imprescindível que as nossas escolas proporcionem equidade social e igualdade social de forma a que todos os alunos tenham acesso e alcancem uma boa aprendizagem. Para tal, os professores e toda a comunidade escolar têm que trabalhar para o mesmo fim, a educação do aluno, isto é formar um bom cidadão”;

“O inquérito pautou-se mais no realce gestão de professores e alunos e menos de funcionários, elementos também importantes na escola”;

“Deve ter-se em conta a atualização/reformulação do projeto educativo de escola de quatro em quatro anos, tendo em atenção aos problemas levantados neste questionário e que surgem frequentemente na nossa sociedade”;

“O professor de hoje sente-se desiludido, desmotivado desacreditado, desautorizado, descredibilizado, espartilhado entre as burocracias, com falta de tempo para investir na sua formação pessoal, científica, pedagógica, deontológica, social e impotente para resolver as questões de indisciplina”;

“Há uma perda de valores devido ao facilitismo e excesso de burocracia a que os professores têm de responder e que pode desviar os jovens das competências úteis para o seu futuro”;

“Há um aumento do descrédito em relação à escola com aumento do mal estar docente”;

“Ausência da responsabilidade da sociedade/ aluno, pela Educação: o maior envolvimento dos EE ou pais e sua responsabilização como educadores principais, o trabalho que os professores têm vindo a desenvolver, associada aos contornos que a carreira docente está a ter, pode influenciar o valor acrescentado ao ensino/ educação, dos educandos/discipulos. A formação deverá fazer-se tendo em atenção tudo isso”.

## **1.2. Tratamento de dados do inquérito a partir do SPSS:**

### **1.2.1. Modelo em estudo**

Com a aplicação do programa SPSS (software aplicativo) transformaram-se os dados em informações importantes, no sentido de encontrar a melhor resposta para o problema deste projeto de investigação. Assim, para aprofundar o nosso estudo, foi realizada, numa primeira abordagem aos dados, uma análise descritiva, recorrendo a tabelas com frequência absolutas (N) e relativas (%). Dada a natureza das variáveis em estudo, não é possível determinar medidas tais como: média, desvio padrão, moda, mediana, mínimo, máximo, percentis, entre outras, que são adequadas a dados numéricos contínuos. No entanto, no grupo que avalia o diretor de escola e o paradigma atual foram calculadas as médias e desvio padrão para cada questão uma vez que os níveis das questões se referem a uma escala.

O questionário é constituído por variáveis nominais e ordinais, todas categóricas. Na segunda fase do tratamento estatístico, recorreu-se a técnicas inferenciais, nomeadamente, a técnica multivariada, Análise de Correspondência Múltipla, para avaliar a existência de correlação entre as variáveis em estudo. Esta opção deve-se tal como já referido, à natureza das variáveis em estudo. Recorreu-se ainda ao teste estatístico paramétrico ANOVA e ao não paramétrico Qui-Quadrado.

### **1.2.2. Variáveis do estudo**

**Variáveis de caracterização:** Escola, meio, distribuição geográfica, género, idade, tempo de serviço na escola, tempo de serviço absoluto, habilitações, cargos que exerce na escola e outras funções que exerce na escola;

**Variáveis em estudo:** Qualidade de serviço público de educação; equidade social; condições de estudo e de trabalho; direitos e deveres; gestão eficiente dos recursos; transparência da informação e comunicação; participação da comunidade educativa; problemas da crise social visíveis na escola; medidas da escola para lidar com a crise e ainda, gestão eficiente da escola.

## **1.3. Análise descritiva dos dados empíricos**

A tabela que se segue evidência o número de questionários recolhidos nas respetivas escolas da Região Autónoma da Madeira e a percentagem correspondente.

Tabela 31: Estabelecimentos de ensino do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da Ilha da Madeira e o total de professores em exercício de funções nas respetivas escolas, no ano letivo 2008/2009 (fonte de dados: Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional de administração Educativa)

	Nº de questionários entregues	% do nº de questionários recebidos	Questionários recebidos	
			N	%
Escola Básica e Secundária de Machico	29	93,1	27	5,3
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol	38	78,9	30	5,9
Escola Secundária Francisco Franco	89	44,9	40	7,9
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	13	100,0	13	2,6
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	45	35,6	16	3,2
Escola Básica e Secundária da Calheta	37	40,5	15	3,0
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	74	48,6	36	7,1
EB2E3 da Torre	37	40,5	15	3,0
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	34	50,0	17	3,4
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	33	75,8	25	4,9
EB2E3 do Caniçal	18	27,8	5	1,0
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia	64	32,8	21	4,2
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	44	52,3	23	4,5
EB2E3 do Caniço	36	38,9	14	2,8
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	35	77,1	27	5,3
Escola Básica e Secundária do Carmo	41	63,4	26	5,1
EB2E3 dos Louros	41	31,7	13	2,6
EB23 de Santo António	30	36,7	11	2,2
EB2E3 de São Roque	35	20,0	7	1,4
EB3 do Funchal	20	90,0	18	3,6
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	57	26,3	15	3,0
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares	61	41,0	25	4,9
Escola Secundária Jaime Moniz	80	25,0	20	4,0
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	47	48,9	23	4,5
EB23 Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade	22	81,8	18	3,6
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	13	46,2	6	1,2
EB123 do Porto da Cruz	16	0,0	-	-
<b>Total</b>	<b>1073</b>	<b>47,2</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

O estudo incidiu na Ilha da Madeira, da qual fazem parte as seguintes cidades:

- Câmara de Lobos: situada no concelho de Câmara de Lobos;
- Caniço: situada no concelho de Santa Cruz;
- Funchal: situada no concelho de Funchal;
- Machico: situada no concelho de Machico;
- Santa Cruz: situada no concelho de Santa Cruz;
- Santana: situada no concelho de Santana.

Com base nestes dados foi criada uma variável, o **meio** com dois níveis: o urbano (inclui as escolas nas cidades supracitadas) e o rural (inclui as restantes escolas existentes na Ilha, com exceção da EB123 do Porto da Cruz, onde foram entregues questionários, o equivalente aos 30,0% do corpo docente da escola). Esta distribuição é visível na tabela seguinte, onde se pode ver que as escolas concentram-se no meio urbano (69,2%).

### 1.3.1. A Caraterização da amostra

#### 1.3.1.1 Meio

Tabela 32: o meio.

Escolas	N	%
Urbano	350	69,2
Rural	156	30,8
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

O número de professores que respondeu ao inquérito foi superior, como podemos ver, no meio Urbano em relação ao meio Rural.



### 1.3.1.2. Distribuição Geográfica

Tabela 33: Distribuição Geográfica.

<b>Escolas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Funchal	204	40,3
Fora do Funchal	302	59,7
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Na tabela seguinte surge uma nova variável, **distribuição geográfica**, também com dois níveis, Funchal e Fora, sendo de destacar a percentagem de escolas no Funchal em relação às localizadas na sua Fora (58,3%).

### 1.3.1.3. Género

Tabela 34: Género.

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	143	28,3
Feminino	349	69,0
NR	14	2,8
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Do total de professores inquiridos, 69,0% identificaram-se como sendo do sexo feminino e 28,3% do sexo masculino.

#### 1.3.1.4. Idade

Tabela 35: Idade

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Menos de 30 anos	66	13,0
De 31 a 40 anos	261	51,6
De 41 a 50 anos	131	25,9
Mais 50 anos	37	7,3
NR	11	2,2
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Os professores com idades compreendidas entre os 31-40 anos são os que surgem em maior percentagem (51,6%), seguindo-se a faixa etária entre os 41-50 anos (25,9%).

#### 1.3.1.5. Tempo de serviço

Tabela 36: Tempo de serviço.

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 2 anos	80	15,8
De 3 a 10 anos	281	55,5
De 11 a 20 anos	94	18,6
Mais 20 anos	36	7,1
NR	15	3,0
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Quanto ao tempo de serviço na escola, evidenciou-se a faixa entre os 3-10 anos que representa 55,5% do total da amostra. Nota-se um decréscimo percentual à medida que aumenta o tempo de serviço.

Até aos 2 anos de serviço na escola, a baixa percentagem justifica-se pela instabilidade profissional e flutuação do corpo docente.

### 1.3.1.6. Tempo de serviço absoluto

Tabela 37: Tempo de serviço absoluto.

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 4 anos	44	8,7
De 5 a 10 anos	159	31,4
De 11 a 20 anos	198	39,1
Mais de 20 anos	93	18,4
NR	12	2,4
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Relativamente ao tempo de serviço absoluto destes professores, destaca-se a faixa entre os 11-20 anos com o valor 39,1%, e, muito próximo desta faixa, os que têm entre 5-10 anos, com 31,4%.

### 1.3.1.7. Habilitações

Tabela 38: Habilitações.

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Licenciatura, ou habilitação equiparada	448	88,5
Mestrado	37	7,3
Doutoramento	2	0,4
Outra situação	9	1,8
NR	10	2,0
<b>Total</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Maioritariamente, os professores inquiridos têm Licenciatura ou habilitação equiparada para as funções que desempenham.

### 1. 3.1. 8. Cargos que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos)

Tabela 39: Cargos que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos).

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Coordenador Pedagógico/2º ciclo/3º ciclo/E. Secundário/E. Recorrente	33	6,5
Diretor de curso/Diretor de Turma	255	50,4
Coordenador de Departamento/Delegado de grupo	97	19,2
Coordenador de Projetos	54	10,7
Outros cargos	77	15,2
		<b>N=506</b>

Em relação aos cargos que os docentes exercem na escola (ou exerceram nos últimos dois anos) 50,4% indicaram ser Diretor de curso ou de turma, percentagem mais elevada pelo facto de ser um cargo frequente no pessoal docente.

Tabela 40: Tipo de cargos.

<b>Professores</b>	<b>N</b>
Assessor (a)	4
CFPP	2
Coordenador da equipa de intervenção disciplinar	1
Coordenador da formação permanente	3
Coordenador das atividades de complemento curricular/EA	5
Coordenador das TIC	1
Coordenador de CEF/coordenador do Ensino Recorrente	2
Coordenador Desporto Escolar	1
Coordenador dos cursos tecnológicos	2
Coordenadora biblioteca	2
Coordenadora da revista da escola	1
Coordenadora da sala de estudos	1
Delegada de profissionalização/Orientador Pedagógico	4
Diretor de instalações	9
Elemento da Comunidade Educativa/ Conselho Geral	2
Diretor (a) de turma/Mediador	4
Presidente Conselho Comunidade Educativa/Conselho Geral	2
Presidente do Conselho executivo/Diretor	1
Presidente do Conselho Pedagógico	2
Professor Tutor comissão de análise de relatórios	1
Professora de Educação especial	4
Representante de diretores dos cursos de Educação e formação	1
Representante de disciplina	1
Vice-presidente Conselho Executivo	7
<b>Total</b>	<b>63</b>

Dos sessenta e três professores que indicaram ter outros cargos, destacou-se o grupo de diretores de instalações, com nove participantes, e o cargo de vice-Presidente do Conselho Executivo, com sete professores.

Tabela 41: cargos de chefia ou com intervenção nas decisões da escola.

<b>Professores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	16	3,2
Tem assento no Conselho Pedagógico	81	16,0
Tem assento na Assembleia da Comunidade Educativa/Conselho Geral	39	7,7
		<b>N=506</b>

Dos professores inquiridos, 26,9% exercem cargos de chefia ou com intervenção nas decisões da escola. (ou exerceram nos últimos dois anos), destacando-se o grupo que tem assento no Conselho Pedagógico, com 16,0%.

## **1.4. Qualidade do serviço público de educação**

### **1.4.1. Educação Pública: qualidade, promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar**

Tabela 42: Educação Pública: qualidade, promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A sua comunidade dá valor ao <i>ranking</i> da sua escola	267	52,8	86	17,0	153	30,2	506	100,0
A sua escola associa <i>ranking</i> a sucesso ou excelência	207	40,9	150	29,6	149	29,4	506	100,0
Há reuniões em que se discutem os <i>rankings</i> e/ou o sucesso da escola	297	58,7	131	25,9	78	15,4	506	100,0
Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse (s) parâmetro (s)	301	59,5	117	23,1	88	17,4	506	100,0
Acha que os alunos saem da escola com formação cívica/civismo suficiente	166	32,8	267	52,8	73	14,4	506	100,0
Acha que os alunos saem da escola, responsáveis	156	30,8	236	46,6	114	22,5	506	100,0
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	277	54,7	110	21,7	119	23,5	506	100,0
Há elevada percentagem de abandono escolar	86	17,0	301	59,5	119	23,5	506	100,0

Em relação à qualidade do serviço público de educação, como promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar, 52,8% responderam que a sua comunidade dá valor ao *ranking* da sua escola; 58,7% referiram que há reuniões em que se discutem os *rankings* e/ou o sucesso da escola. Os inquiridos referiram ainda a reformulação de planificação nos departamentos para melhorar esses parâmetros, numa percentagem de 59,5%, e a existência de práticas de autoavaliação da qualidade de escola com 54,7% de respondentes.

Neste grupo, mas com valor mais baixo (40,9%) surgem os que associam *ranking* a sucesso ou excelência.

Ainda na sequência da promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar, como qualidade do serviço público de educação, aproximadamente 60,0% foram da opinião que não há elevada percentagem de abandono escolar. Note-se que os inquiridos responderam em relação à instituição onde lecionam. Por isso a referida percentagem corresponde ao total da amostra. Nesta leitura nota-se a elevada percentagem de professores que é da opinião que os alunos não saem da escola com formação

cívica/civismo suficiente (52,8%), e que considera que os alunos não terminam este percurso escolar responsáveis (46,6%).

#### 1.4.2. Equidade social e igualdade de oportunidades Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades

Tabela 43: Equidade social e igualdade de oportunidades Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Há luso-descendentes e ou imigrantes na sua escola	487	96,2	12	2,4	7	1,4	506	100,0
Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção	339	67,0	52	10,3	115	22,7	506	100,0
Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo)	108	21,3	266	52,6	132	26,1	506	100,0
Nas imediações da escola, há bairros sinalizados como muito problemáticos	147	29,1	320	63,2	39	7,7	506	100,0
Proporia turmas com alunos escolhidos	153	30,2	305	60,3	48	9,5	506	100,0
Tem notado na escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas	138	27,3	316	62,5	52	10,3	506	100,0

Relativamente à promoção da equidade social e igualdade de oportunidades, confirma-se que há uma grande distribuição de alunos luso-descendentes na Ilha da Madeira (96,2%), situação justificada pelo grande número de emigrantes a viverem em países estrangeiros.

Quanto à existência de jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção, 67,0% da amostra respondeu que sim.

Ainda em relação à equidade social e igualdade de oportunidades, 62,0% dos inquiridos não têm notado na sua escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas; afirmam que não existem, nas imediações da escola, bairros sinalizados como muito problemáticos e não proporia turmas com alunos escolhidos. Também se registou uma elevada percentagem (52,6%) nos professores que referiram não haver violência juvenil elevada nem consumo de droga/tráfico/roubo.



### 1.4.3. Promoção de: boas condições de estudo, trabalho, realização e desenvolvimento pessoal e profissional

Tabela 44: Promoção de: boas condições de estudo, trabalho, realização e desenvolvimento pessoal e profissional.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	239	47,2	130	25,7	137	27,1	506	100,0
Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam	487	96,2	15	3,0	4	0,8	506	100,0
Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re) integração dos jovens que estão fora do sistema escolar	255	50,4	194	38,3	57	11,3	506	100,0
As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens	361	71,3	73	14,4	72	14,2	506	100,0
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	217	42,9	123	24,3	166	32,8	506	100,0
Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas	117	23,1	335	66,2	54	10,7	506	100,0

É opinião geral dos professores que os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam. De acordo com 71,3% dos inquiridos, as atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens. Em relação aos espaços escolares, 50,4% referiram que são atrativos e facilitam a (re) integração dos jovens que estão fora do sistema escolar e 47,2% responderam que a escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso. Em relação aos jovens serem inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola, 42,9% são da opinião que sim. Porém, 66,2% dos professores inquiridos não consultariam a opinião dos pais para a constituição das turmas.

#### 1.4.4. Direitos e deveres e manutenção da disciplina

Tabela 45: Direitos e deveres e manutenção da disciplina.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem	318	<b>62,8</b>	137	27,1	51	10,1	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	180	35,6	252	<b>49,8</b>	74	14,6	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A direção da sua escola apoia a autoridade do professor	380	<b>75,1</b>	54	10,7	72	14,2	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A escola deve ser firme na imposição da disciplina	490	<b>96,8</b>	15	3,0	1	0,2	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A escola deve ter videovigilância	311	<b>61,5</b>	121	23,9	74	14,6	<b>506</b>	<b>100,0</b>
Os professores devem ser coresponsabilizados pelos alunos que se portam mal	72	14,2	394	<b>77,9</b>	40	7,9	<b>506</b>	<b>100,0</b>
O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula	94	18,6	400	<b>79,1</b>	12	2,4	<b>506</b>	<b>100,0</b>
Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula	183	36,2	215	<b>42,5</b>	108	21,3	<b>506</b>	<b>100,0</b>

Para a grande maioria dos professores inquiridos, a escola deve ser firme na imposição da disciplina, existindo também uma percentagem considerável (75,1%) de professores que considera que a direção da escola apoia a autoridade do professor.

Cerca de 62,0% dos inquiridos são da opinião que o professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem e que a escola deve ter videovigilância. Com opinião contrária, cerca de 79,0% para as seguintes questões: os professores devem ser coresponsabilizados pelos alunos que se portam mal e que o facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula. Ainda neste grupo, cerca de 50,0% são da opinião que a comunidade em geral não apoia e não reconhece a autoridade do professor. Em relação às atividades fora do contexto da sala de aula, estas não são trazem um melhor comportamento dos alunos, para 42,5% dos respondentes.

#### 1.4.5. Gestão eficiente dos recursos: critérios de natureza pedagógica e critérios de natureza administrativa

Tabela 46: Gestão eficiente dos recursos: critérios de natureza pedagógica e critérios de natureza administrativa.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Poder dar aulas nas empresas, em certos períodos	244	48,2	119	23,5	143	28,3	506	100,0
Poder organizar o calendário anual de forma individual	123	24,3	288	56,9	95	18,8	506	100,0
Conhecer o plano do orçamento da escola	355	70,2	83	16,4	68	13,4	506	100,0
Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro	391	77,3	60	11,9	55	10,9	506	100,0
Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados	372	73,5	66	13,0	68	13,4	506	100,0
Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola	335	66,2	89	17,6	82	16,2	506	100,0
Propor a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e material escolar	158	31,2	289	57,1	59	11,7	506	100,0

Para o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos, 77,3% dos inquiridos são da opinião que os professores deveriam poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro e 72,0%, aprovam que os professores devem conhecer o plano do orçamento da escola e identificar se maior investimento na escola equivale a melhores resultados. Ainda neste grupo, 66,2% dos inquiridos concordam que os professores devem propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola e com uma percentagem mais baixa (48,2%) surgem os que defendem que os professores devem poder dar aulas noutras organizações, em certos períodos.

Em relação à hipótese dos docentes poderem angariar verbas junto dos pais e professores para pagar equipamentos e material da escola ou poderem organizar o calendário anual de forma individual, 57,0% não concordam com estes critérios, facto que imputa à gestão da escola maior responsabilidade.

#### 1.4.6. Estabilidade e transparência da gestão e administração escolar: meios de comunicação e informação

Tabela 47: Estabilidade e transparência da gestão e administração escolar: meios de comunicação e informação.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A gestão parece-lhe transparente	246	48,6	104	20,6	156	30,8	506	100,0
A escola publicita, claramente, os seus atos de gestão	140	27,7	195	38,5	171	33,8	506	100,0
Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente	226	44,7	88	17,4	192	37,9	506	100,0
Costuma haver reclamações sobre os atos de gestão (do seu conhecimento)	73	14,4	217	42,9	216	42,7	506	100,0
A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente	281	55,5	133	26,3	92	18,2	506	100,0
A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e a comunidade	339	67,0	120	23,7	47	9,3	506	100,0

Relativamente à estabilidade e transparência da gestão e administração escolar, através dos adequados meios de comunicação e informação, 67,0% dos inquiridos afirmam que a escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informações aos professores e à Comunidade. Neste sentido, 55,5% são da opinião que o sistema de comunicação interna é eficiente e 48,6% afirmam que a gestão da instituição é transparente.

Uma questão que chama à atenção é a relacionada com os concursos e contratos: 44,7% dizem que eles são publicitados de forma pública e atempadamente e 37,9% não sabem. Dentro dos mesmos critérios de leitura, a questão «Costuma haver reclamações sobre os atos de gestão do seu conhecimento» apresenta idênticas percentagens para os professores que respondem Não (42,9%) e Não sabem (42,7%).

Finalmente, ainda, neste grupo de questões, 38,5% dos docentes inquiridos são da opinião que a escola não publicita, claramente, os seus atos de gestão e 33,8% não sabem.

#### 1.4.7. Participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa

Tabela 48: Participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A escola deve abrir-se mais às empresas	361	<b>71,3</b>	56	11,1	89	17,6	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem	125	24,7	296	<b>58,5</b>	85	16,8	<b>506</b>	<b>100,0</b>
As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola	394	<b>77,9</b>	63	12,5	49	9,7	<b>506</b>	<b>100,0</b>
As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros	295	<b>58,3</b>	91	18,0	120	23,7	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A escola calendarize reuniões com a comunidade local	310	<b>61,3</b>	82	16,2	114	22,5	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A escola promova palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros	394	<b>77,9</b>	54	10,7	58	11,5	<b>506</b>	<b>100,0</b>
Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos	69	13,6	184	36,4	253	<b>50,0</b>	<b>506</b>	<b>100,0</b>

No que concerne à promoção da participação dos membros da comunidade educativa na escola, 77,9% afirmam que a escola promove palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros e que as empresas deveriam propor cursos e currículos à escola. Na sequência, 71,3% são de opinião que a escola deve abrir-se mais às empresas. Cerca de 60,0% destes docentes concordam que as empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros e que a escola deveria calendarizar reuniões com a comunidade local.

Quanto à escola deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem naquele espaço, 58,5% não concordam. Por fim, 50,0% dizem não saber se existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos.

#### 1.4.8. Problemas da crise social visíveis na escola

Tabela 49: Problemas da crise social visíveis na escola.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações	183	36,2	194	<b>38,3</b>	129	25,5	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola	344	<b>68,0</b>	52	10,3	110	21,7	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos	325	<b>64,2</b>	83	16,4	98	19,4	<b>506</b>	<b>100,0</b>
O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito	446	<b>88,1</b>	37	7,3	23	4,5	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos	466	<b>92,1</b>	26	5,1	14	2,8	<b>506</b>	<b>100,0</b>
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	313	<b>61,9</b>	111	21,9	82	16,2	<b>506</b>	<b>100,0</b>

A quase totalidade (92,1%) dos respondentes é da opinião que a direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos. Ainda neste sentido, em relação à questão «O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito», 88,1% defendem esta opinião na atuação do docente, como medida preventiva. Com valores menos expressivos (68,0%) responderam que a direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola. Note-se que cerca de 32,0% dizem que não, ou que não sabem se a direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola. Este estudo pode ser polémico se esta última percentagem expressar opinião isolada de escolas, situação confirmada através da análise de correspondência múltipla (técnica estatística inferencial) segundo a variável escola, para o grupo que não sabe.

Em relação à questão «A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos», 64,2% responderam a favor. Mas tal como aconteceu na justificação anterior, 35,8% responderam Não ou não sabem, sendo confirmada pela

mesma técnica estatística, apenas para o grupo de escolas que não sabe se tal acontece. Para a questão de saber se a escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações, 63,8% dos docentes inquiridos foram da opinião que não ou responderam que não sabem.

#### 1.4.9. Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar

Tabela 50: Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	85	16,8	237	46,8	184	36,4	506	100,0
Na tua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração	299	59,1	134	26,5	73	14,4	506	100,0
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	70	13,8	304	60,1	132	26,1	506	100,0
O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola	241	47,6	113	22,3	152	30,0	506	100,0
As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola	65	12,8	195	38,5	246	48,6	506	100,0

Aproximadamente 60,0% dos inquiridos indicaram que na sua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração. Relativamente à questão «O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola», cerca de metade (47,6%) destes docentes são da opinião que este aspeto poderá ajudar a contornar os problemas visíveis dentro e fora da sala de aula. Apenas 13,8% afirmam que a escola realiza palestras com a participação dos alunos sobre a crise que a afeta, e apenas 16,8% indicam que a escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise. Só 12,8% afirmam que as associações de pais/encarregados de educação, por exemplo, se debruçam sobre a crise social que afeta a escola.

#### 1.5. O Diretor de Escola e o paradigma atual

Em relação ao grupo I, “*em sua opinião, o Diretor Executivo da Escola atual deve*”, os cinco níveis de respostas para as diferentes questões foram reformulados. Após a

obtenção de todos os dados (tabela: 52) foi considerado oportuno agrupá-los em três níveis (situação não visível no pré-teste) para facilitar a análise dos dados, já que os resultados não seriam afetados por esta alteração. Desta forma, e ainda que se apresentem os dados originalmente recolhidos (a) apenas serão analisados os resultados apresentados na tabela 53, para três níveis de resposta conforme tabela 51, coluna b.

Tabela 51: Reformulação dos níveis de resposta.

	<b>Níveis iniciais (a)</b>		<b>Níveis finais (b)</b>
1	Nada importante	1	Nada ou pouco importante
2	Pouco importante		
3	Alguma importância	2	Alguma importância
4	Importante	3	Importante ou muito importante
5	Muito importante		



Tabela 52: O Diretor de Escola e o paradigma atual (Para cinco níveis de resposta).

	Nada important e		Pouco important e		Alguma importância		Importante		Muito importante		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos	4	0,8	3	0,6	33	6,8	123	25,3	323	66,5	486	100,0
Promover e incentivar (ainda mais) a inovação	3	0,6	6	1,2	52	10,7	188	38,8	236	48,7	485	100,0
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	8	1,6	18	3,7	143	29,5	179	36,9	137	28,2	485	100,0
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	8	1,7	25	5,2	170	35,3	176	36,5	103	21,4	482	100,0
Promover a imagem de escola segura e disciplinada	4	0,8	7	1,4	63	13,0	162	33,5	248	51,2	484	100,0
Promover uma maior ligação entre instrução e educação	3	0,6	3	0,6	55	11,4	176	36,5	245	50,8	482	100,0
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	1	0,2	17	3,5	69	14,4	168	35,0	225	46,9	480	100,0
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros).	3	0,6	10	2,1	58	12,1	217	45,2	192	40,0	480	100,0
Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere	3	0,6	4	0,8	44	9,1	164	34,0	268	55,5	483	100,0

Tabela 53: O Diretor de Escola e o paradigma atual.  
(Para três níveis de resposta)

	Nada ou pouco importante		Alguma importância		Importante ou muito importante		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos	7	1,4	33	6,8	446	<b>91,8</b>	<b>486</b>	<b>100,0</b>
Promover e incentivar (ainda mais) a inovação	9	1,9	52	10,7	424	<b>87,4</b>	<b>485</b>	<b>100,0</b>
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	26	5,4	143	<b>29,5</b>	316	<b>65,2</b>	<b>485</b>	<b>100,0</b>
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	33	6,8	170	<b>35,3</b>	279	<b>57,9</b>	<b>482</b>	<b>100,0</b>
Promover a imagem de escola segura e disciplinada	11	2,3	63	13,0	410	<b>84,7</b>	<b>484</b>	<b>100,0</b>
Promover uma maior ligação entre instrução e educação	6	1,2	55	11,4	421	<b>87,3</b>	<b>482</b>	<b>100,0</b>
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	18	3,8	69	14,4	393	<b>81,9</b>	<b>480</b>	<b>100,0</b>
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros)	13	2,7	58	12,1	409	<b>85,2</b>	<b>480</b>	<b>100,0</b>
Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere	7	1,4	44	9,1	432	<b>89,4</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>

Em termos médios, segundo a opinião dos inquiridos, as três medidas mais importantes que o diretor pode implementar para reduzir a indisciplina são, por ordem decrescente de importância “Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos”, “Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere” e “Promover uma maior ligação entre instrução e educação”.

Em relação ao Diretor de Escola e ao paradigma da gestão escolar na atualidade, 35,3% atribuíram alguma importância à organização e calendarização de reuniões visando a inclusão escolar e social; 30,0% destes docentes também são da opinião que deve atribuir-se alguma importância à promoção de reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos. As restantes questões, para a grande maioria dos respondentes, pautam-se pela importância ou grande importância, nomeadamente com a proposta de se tomar medidas mais firmes na questão da indisciplina, com o devido rigor da lei; de dar importância à inovação e à imagem de escola segura e disciplinada; de

promover maior ligação entre a escola e o meio, com a implementação de práticas associadas às necessidades do meio; também de analisar e avaliar a eficácia dos projetos de escola.

## 1.6. Teste qui-quadrado

### 1.6.1. Qualidade do serviço público de educação, como promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar

#### 1.6.1.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 54: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
A sua comunidade dá valor ao ranking da sua escola	Sim	191	76
	Não	60	26
	Não sabe	99	54
A sua escola associa ranking a sucesso ou excelência	Sim	151	56
	Não	104	46
	Não sabe	95	54
Há reuniões em que se discutem os rankings e/ou o sucesso da escola	Sim	203	94
	Não	93	38
	Não sabe	54	24
Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro (s)	Sim	212	89
	Não	77	40
	Não sabe	61	27
Acha que os alunos saem da escola com formação cívica/civismo suficiente	Sim	117	49
	Não	181	86
	Não sabe	52	21
Acha que os alunos saem da escola responsáveis	Sim	107	49
	Não	164	72
	Não sabe	79	35
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	Sim	203	74
	Não	67	43
	Não sabe	80	39
Há elevada percentagem de abandono escolar	Sim	62	24
	Não	203	98
	Não sabe	85	34

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas

### 1.6.1.2. Distribuição Geográfica

Tabela 55: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal (N)	Fora do Funchal (N)
A sua comunidade dá valor ao ranking da sua escola	Sim	106	161
	Não	35	51
	Não sabe	63	90
A sua escola associa ranking a sucesso ou excelência	Sim	82	125
	Não	61	89
	Não sabe	61	88
Há reuniões em que se discutem os rankings e/ou o sucesso da escola	Sim	114	183
	Não	55	76
	Não sabe	35	43
Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro(s)	Sim	107	<b>194</b>
	Não	54	<b>63</b>
	Não sabe	43	<b>45</b>
Acha que os alunos saem da escola com formação cívica/civismo suficiente	Sim	67	99
	Não	104	163
	Não sabe	33	40
Acha que os alunos saem da escola responsáveis	Sim	66	90
	Não	93	143
	Não sabe	45	69
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	Sim	103	174
	Não	45	65
	Não sabe	56	63
Há elevada percentagem de abandono escolar	Sim	31	55
	Não	124	177
	Não sabe	49	70

#### Pearson Chi-Square Tests

Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro(s)	Chi-square Df Sig.	Distribuição Geográfica 7,173 2 0,028
----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	------------------------------------------------

De acordo com o Sig ( $<0,05$ ) podemos afirmar que a proporção da resposta afirmativa em relação às outras duas possibilidades de resposta é superior nos docentes de fora do Funchal. Assim depreende-se que nas escolas fora do Funchal existe mais reformulação nos departamentos, para melhorar a qualidade de serviço público de educação como promoção de sucesso e prevenção do abandono escolar.

### 1.6.1.3. Idade

Tabela 56: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
A sua comunidade dá valor ao ranking da sua escola	Sim	36	142	76	13
	Não	11	38	20	7
	Não sabe	19	81	35	17
A sua escola associa ranking a sucesso ou excelência	Sim	19	122	54	12
	Não	19	65	42	13
	Não sabe	28	74	35	12
Há reuniões em que se discutem os rankings e/ou o sucesso da escola	Sim	38	159	85	14
	Não	17	63	27	14
	Não sabe	11	39	19	9
Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro(s)	Sim	43	161	80	16
	Não	8	57	32	10
	Não sabe	15	43	19	11
Acha que os alunos saem da escola com formação cívica/civismo suficiente	Sim	28	76	49	13
	Não	29	150	63	14
	Não sabe	9	35	19	10
Acha que os alunos saem da escola responsáveis	Sim	19	<b>72</b>	54	10
	Não	31	<b>135</b>	49	11
	Não sabe	16	<b>54</b>	28	16
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	Sim	33	148	79	<b>16</b>
	Não	6	52	32	<b>10</b>
	Não sabe	27	61	20	<b>11</b>
Há elevada percentagem de abandono escolar	Sim	<b>21</b>	46	17	2
	Não	<b>29</b>	148	86	27
	Não sabe	<b>16</b>	67	28	8

**Pearson Chi-Square Tests**

		Idade
Acha que os alunos saem da escola responsáveis	Chi-square	19,138
	df	6
	Sig.	0,004
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	Chi-square	20,567
	df	6
	Sig.	0,002
Há elevada percentagem de abandono escolar	Chi-square	18,208
	df	6
	Sig.	0,006

A proporção de respostas negativas na questão “Acha que os alunos saem da escola responsáveis” nos docentes com 30 a 50 anos é superior à encontrada nas outras faixas etárias. Os docentes com idades intermédias (31-50 anos) têm uma perceção diferente dos outros docentes. A maior parte dos professores considera que os alunos não saem das escolas, responsáveis.

Em relação às práticas de autoavaliação da qualidade da escola, em todas as faixas etárias com exceção da classe mais de 50 anos a maior proporção de respostas é afirmativa. Nesta classe número de respostas afirmativas é semelhante ao número de respostas negativas

Metade dos docentes mais novos refere haver abandono escolar. A maior parte dos docentes mais velhos consideram que não existe.

#### 1.6.1.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 57: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
A sua comunidade dá valor ao ranking da sua escola	Sim	22	86	113	45
	Não	4	28	29	15
	Não sabe	18	45	56	33
A sua escola associa ranking a sucesso ou excelência	Sim	14	67	91	<b>34</b>
	Não	7	43	55	<b>34</b>
	Não sabe	23	49	52	<b>25</b>
Há reuniões em que se discutem os rankings e/ou o sucesso da escola	Sim	<b>18</b>	96	128	53
	Não	<b>12</b>	42	41	26
	Não sabe	<b>14</b>	21	29	14
Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro(s)	Sim	23	103	123	<b>51</b>
	Não	5	32	46	<b>23</b>
	Não sabe	16	24	29	<b>19</b>
Acha que os alunos saem da escola com formação cívica/civismo suficiente	Sim	17	51	62	36
	Não	20	89	106	40
	Não sabe	7	19	30	17
Acha que os alunos saem da escola responsáveis	Sim	<b>13</b>	40	68	<b>34</b>
	Não	<b>18</b>	88	91	<b>28</b>
	Não sabe	<b>13</b>	31	39	<b>31</b>
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	Sim	20	87	120	<b>49</b>
	Não	3	26	42	<b>29</b>
	Não sabe	21	46	36	<b>15</b>
Há elevada percentagem de abandono escolar	Sim	10	35	32	9
	Não	17	86	122	65
	Não sabe	17	38	44	19

**Pearson Chi-Square Tests**

		Tempo de serviço absoluto
A sua escola associa ranking a sucesso ou excelência	Chi-square	15,732
	Df	6
	Sig.	0,015
Há reuniões em que se discutem os rankings e/ou o sucesso da escola	Chi-square	13,559
	Df	6
	Sig.	0,035
Há reformulação de planificações nos departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro(s)	Chi-square	15,150
	Df	6
	Sig.	0,019
Acha que os alunos saem da escola responsáveis	Chi-square	18,694
	Df	6
	Sig.	0,005
Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola	Chi-square	29,756
	Df	6
	Sig.	0,000
Há elevada percentagem de abandono escolar	Chi-square	16,588
	Df	6
	Sig.	0,011

De acordo com o resultado do teste de independência do Qui-Quadrado, os professores com idade superior a 50 anos diferenciam-se dos restantes por serem equitativamente mais homogêneos do que os restantes grupos no que concerne à escola associada aos rankings ao sucesso ou à excelência.

Em relação à existência de reuniões em que se discutem os rankings e ou o sucesso da escola, é no grupo dos professores mais novos que se verifica uma aproximação das proporções nas respostas dadas, enquanto nos restantes grupos os professores concentram-se mais na opinião de que de facto já existem essas reuniões.

Em relação à reformulação de planificações nos departamentos, foi na faixa etária superior a 50 anos que se verificou maior homogeneidade entre os três níveis de resposta. O mesmo se verifica na existência de práticas de autoavaliação da qualidade da escola e em relação aos alunos saírem da escola responsáveis. Ainda em relação a esta questão é de salientar essa homogeneidade no grupo dos professores mais novos.



## 1.7. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades

### 1.7.1. Meio Urbano e Meio Rural

Tabela 58: Meio Urbano e Meio Rural.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
Há luso-descendentes e ou imigrantes na sua escola	Sim	336	151
	Não	8	4
	Não sabe	6	1
Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção	Sim	234	105
	Não	36	16
	Não sabe	80	35
Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo)	Sim	84	24
	Não	179	87
	Não sabe	87	45
Nas mediações da escola, há bairros sinalizados como muito problemáticos	Sim	138	9
	Não	186	134
	Não sabe	26	13
Proporiria turmas com alunos escolhidos	Sim	109	44
	Não	204	101
	Não sabe	37	11
Tem notado na escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas	Sim	98	40
	Não	211	105
	Não sabe	41	11

#### Pearson Chi-Square Tests

Nas mediações da escola, há bairros sinalizados como muito problemáticos	Chi-square	Meio
	Df	60,501
	Sig.	2
		0,000

Em relação ao grupo de questões que avaliam a promoção da equidade social e igualdade de oportunidades, a existência de bairros sinalizados como muito problemáticos nas imediações da escola está associada significativamente ao meio onde esta se insere.

Assinala-se, porém, que os professores das escolas do meio rural referem que esses problemas não existem.

### 1.7.2. Distribuição Geográfica

Tabela 59: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
Há luso-descendentes e ou imigrantes na sua escola	Sim	193	294
	Não	7	5
	Não sabe	4	3
Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção	Sim	117	222
	Não	29	23
	Não sabe	58	57
Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo)	Sim	31	77
	Não	119	147
	Não sabe	54	78
Nas mediações da escola, há bairros sinalizados como muito problemáticos	Sim	69	78
	Não	122	198
	Não sabe	13	26
Proporia turmas com alunos escolhidos	Sim	56	97
	Não	126	179
	Não sabe	22	26
Tem notado na escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas	Sim	49	89
	Não	130	186
	Não sabe	25	27

#### Pearson Chi-Square Tests

		Distribuição Geográfica
Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção	Chi-square	14,798
	Df	2
	Sig.	0,001
Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo)	Chi-square	8,232
	Df	2
	Sig.	0,016

Em relação à existência de jovens na escola em risco de exclusão e a necessitarem de medidas de intervenção, é nas escolas fora do Funchal que encontramos mais professores a referirem esse facto. O mesmo não se verifica para a questão relacionada com a existência de elevada violência juvenil, consumo de droga/tráfico ou roubo, uma vez que a diferença significativa entre as respostas “Sim” e “Não” é mais acentuada no grupo das escolas do Funchal.

## 1.8. Promoção das condições de estudo e de trabalho, de realização e desenvolvimento pessoal e profissional

### 1.8.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 60: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	Sim	171	68
	Não	88	42
	Não sabe	91	46
Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam	Sim	337	150
	Não	10	5
	Não sabe	3	1
Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re)integração dos jovens que estão fora do sistema escolar	Sim	180	75
	Não	131	63
	Não sabe	39	18
As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens	Sim	246	115
	Não	52	21
	Não sabe	52	20
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	Sim	152	65
	Não	82	41
	Não sabe	116	50
Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas	Sim	79	38
	Não	234	101
	Não sabe	37	17

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas assinaladas.

### 1.8.2. Distribuição Geográfica

Tabela 61: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	Sim	92	147
	Não	53	77
	Não sabe	59	78
Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam	Sim	194	293
	Não	10	5
	Não sabe	0	4
Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re)integração dos jovens que estão fora do sistema escolar	Sim	123	132
	Não	55	139
	Não sabe	26	31
As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens	Sim	145	216
	Não	27	46
	Não sabe	32	40
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	Sim	84	133
	Não	53	70
	Não sabe	67	99
Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas	Sim	40	77
	Não	148	187
	Não sabe	16	38

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas

### 1.8.3. Idade

Tabela 62: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	Sim	30	130	58	21
	Não	9	63	41	6
	Não sabe	27	68	32	10
Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam	Sim	65	256	129	36
	Não	0	3	1	1
	Não sabe	1	2	1	0
Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re)integração dos jovens que estão fora do sistema escolar	Sim	34	125	69	16
	Não	26	107	46	15
	Não sabe	6	29	16	6
As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens	Sim	55	188	93	25
	Não	5	36	18	4
	Não sabe	6	37	20	8
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	Sim	36	111	54	15
	Não	5	55	40	13
	Não sabe	25	95	37	9
Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas	Sim	21	60	26	10
	Não	42	167	89	26
	Não sabe	3	34	16	1

#### Pearson Chi-Square Tests

		Idade
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	Chi-square	12,935
	Df	6
	Sig.	,044
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	Chi-square	18,110
	Df	6
	Sig.	0,006

Em relação às questões sobre se a escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso e os jovens serem inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola, apenas surge um grupo homogéneo, na faixa dos 41-50 anos, a responder aos diferentes níveis.

#### 1.8.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 63: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	Sim	20	83	90	<b>46</b>
	Não	5	33	50	<b>30</b>
	Não sabe	19	43	58	<b>17</b>
Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam	Sim	43	158	193	91
	Não	0	0	3	2
	Não sabe	1	1	2	0
Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re)integração dos jovens que estão fora do sistema escolar	Sim	25	75	100	44
	Não	15	66	75	37
	Não sabe	4	18	23	12
As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens	Sim	38	111	146	65
	Não	1	26	23	13
	Não sabe	5	22	29	15
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	Sim	18	71	90	<b>37</b>
	Não	3	30	49	<b>31</b>
	Não sabe	23	58	59	<b>25</b>
Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas	Sim	9	41	45	22
	Não	30	106	121	66
	Não sabe	5	12	32	5

#### Pearson Chi-Square Tests

		Tempo de serviço absoluto
A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso	Chi-square	14,340
	Df	6
	Sig.	0,026
Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola	Chi-square	18,498
	Df	6
	Sig.	0,005

Sobre o facto se a escola inquirir os alunos sobre as razões da falta de sucesso e se os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola, são os professores com mais de 20 anos de serviço que apresentam grupos homogéneos.

## 1.9. Respeito dos direitos e deveres e manutenção da disciplina

### 1.9.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 64: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem	Sim	227	91
	Não	87	50
	Não sabe	36	15
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	Sim	131	49
	Não	168	84
	Não sabe	51	23
A direção da sua escola apoia a autoridade do professor	Sim	273	107
	Não	34	20
	Não sabe	43	29
a escola deve ser firme na imposição da disciplina	Sim	337	153
	Não	12	3
	Não sabe	1	0
A escola deve ter vídeo vigilância	Sim	232	<b>79</b>
	Não	77	<b>44</b>
	Não sabe	41	<b>33</b>
Os professores devem ser coresponsabilizados pelos alunos que se portam mal	Sim	47	25
	Não	275	119
	Não sabe	28	12
O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula	Sim	64	30
	Não	274	126
	Não sabe	12	0
Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula	Sim	134	49
	Não	148	67
	Não sabe	68	40

**Pearson Chi-Square Tests**

A escola deve ter vídeo vigilância		Meio
	Chi-square	12,609
	Df	2
	Sig.	0,002

Com base no resultado do teste estatístico estamos em condições de afirmar que é nas escolas do Funchal que podemos encontrar mais professores a concordar que a escola deve ter vídeo vigilância, como medida ao respeito dos direitos e deveres e à manutenção da disciplina.



## 1. 9.2. Distribuição Geográfica

Tabela 65: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem	Sim	132	186
	Não	50	87
	Não sabe	22	29
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	Sim	80	100
	Não	103	149
	Não sabe	21	53
A direção da sua escola apoia a autoridade do professor	Sim	157	223
	Não	23	31
	Não sabe	24	48
a escola deve ser firme na imposição da disciplina	Sim	192	298
	Não	12	3
	Não sabe	0	1
A escola deve ter vídeo vigilância	Sim	123	188
	Não	53	68
	Não sabe	28	46
Os professores devem ser coresponsabilizados pelos alunos que se portam mal	Sim	26	46
	Não	164	230
	Não sabe	14	26
O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula	Sim	37	<b>57</b>
	Não	157	<b>243</b>
	Não sabe	10	<b>2</b>
Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula	Sim	68	115
	Não	96	119
	Não sabe	40	68

### Pearson Chi-Square Tests

O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula	Chi-square	Distribuição Geográfica
	Df	9,453
	Sig.	2
		0,009

Os professores das escolas do meio rural estão mais convictos de que o facilitismo na passagem dos alunos não reduz a indisciplina na sala de aula.

### 1.9.3. Idade

Tabela 66: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem	Sim	48	<b>164</b>	84	21
	Não	15	<b>74</b>	31	7
	Não sabe	3	<b>23</b>	16	9
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	Sim	26	<b>86</b>	58	10
	Não	32	<b>141</b>	48	21
	Não sabe	8	<b>34</b>	25	6
A direção da sua escola apoia a autoridade do professor	Sim	56	195	102	26
	Não	2	31	9	2
	Não sabe	8	35	20	9
a escola deve ser firme na imposição da disciplina	Sim	65	258	130	36
	Não	1	3	0	1
	Não sabe	0	0	1	0
A escola deve ter vídeo vigilância	Sim	50	160	81	19
	Não	11	57	30	13
	Não sabe	5	44	20	5
Os professores devem ser coresponsabilizados pelos alunos que se portam mal	Sim	5	34	29	3
	Não	55	205	92	32
	Não sabe	6	22	10	2
O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula	Sim	9	41	34	10
	Não	54	214	96	25
	Não sabe	3	6	1	2
Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula	Sim	25	95	48	14
	Não	24	109	56	16
	Não sabe	17	57	27	7

**Pearson Chi-Square Tests**

		Idade
O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem	Chi-square	13,172
	df	6
	Sig.	0,040
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	Chi-square	12,599
	df	6
	Sig.	0,050

Os professores com idades entre os 31-40 anos são maioritariamente da opinião que o professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem e que a comunidade em geral não o apoia nem lhe reconhece a sua autoridade.

#### 1.9.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 67: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem	Sim	32	102	128	54
	Não	10	47	48	22
	Não sabe	2	10	22	17
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	Sim	22	<b>48</b>	77	<b>33</b>
	Não	20	<b>90</b>	90	41
	Não sabe	2	21	31	19
A direção da sua escola apoia a autoridade do professor	Sim	37	120	152	69
	Não	0	21	14	9
	Não sabe	7	18	32	15
a escola deve ser firme na imposição da disciplina	Sim	43	159	194	92
	Não	1	0	3	1
	Não sabe	0	0	1	0
A escola deve ter vídeo vigilância	Sim	33	102	121	54
	Não	9	31	44	27
	Não sabe	2	26	33	12
Os professores devem ser co-responsabilizados pelos alunos que se portam mal	Sim	3	18	31	19
	Não	37	126	152	68
	Não sabe	4	15	15	6
O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula	Sim	12	20	36	26
	Não	31	134	158	65
	Não sabe	1	5	4	2
Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula	Sim	19	51	82	30
	Não	12	70	81	41
	Não sabe	13	38	35	22

#### Pearson Chi-Square Tests

		Tempo de serviço absoluto
A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade	Chi-square	12,735
	df	6
	Sig.	0,047

De acordo com o teste Qui-Quadrado, podemos afirmar que o tempo de serviço dos professores tem influência significativa na opinião dada à questão relacionada com o apoio ao professor e reconhecimento da sua autoridade por parte da comunidade, sendo os professores com 5-10 anos de serviço a reforçar mais, a ideia de que tal não se verifica.

## 1.10. Gestão eficiente dos recursos: critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa

### 1.10.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 68: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
Pode dar aulas nas empresas, em certos períodos	Sim	169	75
	Não	89	30
	Não sabe	92	51
Poder organizar o calendário anual de forma individual	Sim	87	36
	Não	197	91
	Não sabe	66	29
Conhecer o plano do orçamento da escola	Sim	243	112
	Não	59	24
	Não sabe	48	20
Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro	Sim	265	126
	Não	46	14
	Não sabe	39	16
Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados	Sim	258	114
	Não	48	18
	Não sabe	44	24
Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola	Sim	232	103
	Não	68	21
	Não sabe	50	32
Propor a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e material escolar	Sim	109	49
	Não	200	89
	Não sabe	41	18

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

### 1.10.2. Distribuição Geográfica

Tabela 69: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
Pode dar aulas nas empresas, em certos períodos	Sim	98	146
	Não	55	64
	Não sabe	51	92
Poder organizar o calendário anual de forma individual	Sim	54	69
	Não	115	173
	Não sabe	35	60
Conhecer o plano do orçamento da escola	Sim	147	208
	Não	36	47
	Não sabe	21	47
Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro	Sim	154	237
	Não	32	28
	Não sabe	18	37
Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados	Sim	152	220
	Não	31	35
	Não sabe	21	47
Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola	Sim	142	193
	Não	37	52
	Não sabe	25	57
Propor a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e material escolar	Sim	56	102
	Não	123	166
	Não sabe	25	34

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas

### 1.10.3. Idade

Tabela 70: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
Pode dar aulas nas empresas, em certos períodos	Sim	39	<b>127</b>	65	13
	Não	9	<b>52</b>	38	9
	Não sabe	18	<b>82</b>	28	15
Poder organizar o calendário anual de forma individual	Sim	21	59	35	8
	Não	31	147	76	23
	Não sabe	14	55	20	6
Conhecer o plano do orçamento da escola	Sim	50	186	91	27
	Não	9	33	27	4
	Não sabe	7	42	13	6
Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro	Sim	57	204	101	28
	Não	3	25	18	4
	Não sabe	6	32	12	5
Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados	Sim	52	201	92	26
	Não	5	26	20	5
	Não sabe	9	34	19	6
Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola	Sim	50	173	87	24
	Não	7	41	24	7
	Não sabe	9	47	20	6
Propor a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e material escolar	Sim	21	83	47	7
	Não	35	145	72	26
	Não sabe	10	33	12	4

#### Pearson Chi-Square Tests

		Idade
Pode dar aulas nas empresas, em certos períodos	Chi-square	13,415
	df	6
	Sig.	0,037

De acordo com os dados da tabela e do teste estatístico, podemos encontrar mais professores com idade compreendida entre os 31- 40 anos a concordar que podem dar aulas nas empresas, em certos períodos, fora do horário letivo.

#### 1.10.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 71: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
Pode dar aulas nas empresas, em certos períodos	Sim	24	89	95	36
	Não	6	26	49	27
	Não sabe	14	44	54	30
Poder organizar o calendário anual de forma individual	Sim	18	38	45	22
	Não	15	90	115	57
	Não sabe	11	31	38	14
Conhecer o plano do orçamento da escola	Sim	29	116	146	62
	Não	6	22	27	18
	Não sabe	9	21	25	13
Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro	Sim	34	129	161	65
	Não	5	14	14	17
	Não sabe	5	16	23	11
Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados	Sim	33	124	152	61
	Não	3	15	21	17
	Não sabe	8	20	25	15
Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola	Sim	29	113	137	54
	Não	6	24	27	22
	Não sabe	9	22	34	17
Proporia a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e material escolar	Sim	13	48	71	26
	Não	28	89	103	57
	Não sabe	3	22	24	10

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas



## 1.11. Transparência da gestão e administração escolar: meios de comunicação e informação

### 1.11.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 72: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
A gestão parece-lhe transparente	Sim	176	70
	Não	69	35
	Não sabe	105	51
A escola publicita, claramente, os seus actos de gestão	Sim	98	42
	Não	131	64
	Não sabe	121	50
Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente	Sim	156	70
	Não	60	28
	Não sabe	134	58
Costuma haver reclamações sobre os atos de gestão (do seu conhecimento)	Sim	47	26
	Não	154	63
	Não sabe	149	67
A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente	Sim	206	75
	Não	86	47
	Não sabe	58	34
A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e à comunidade	Sim	239	100
	Não	80	40
	Não sabe	31	16

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

### 1.11.2.Distribuição Geográfica

Tabela 73: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
A gestão parece-lhe transparente	Sim	103	143
	Não	41	63
	Não sabe	60	96
A escola publicita, claramente, os seus atos de gestão	Sim	54	86
	Não	81	114
	Não sabe	69	102
Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente	Sim	92	134
	Não	35	53
	Não sabe	77	115
Costuma haver reclamações sobre os atos de gestão (do seu conhecimento)	Sim	30	43
	Não	91	126
	Não sabe	83	133
A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente	Sim	118	163
	Não	51	82
	Não sabe	35	57
A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e à comunidade	Sim	136	203
	Não	45	75
	Não sabe	23	24

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

### 1.11.3. Idade

Tabela 74: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
A gestão parece-lhe transparente	Sim	27	132	69	18
	Não	10	50	26	8
	Não sabe	29	79	36	11
A escola publicita, claramente, os seus actos de gestão	Sim	19	<b>67</b>	42	12
	Não	19	<b>91</b>	56	19
	Não sabe	28	<b>103</b>	33	6
Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente	Sim	35	113	63	15
	Não	7	43	21	7
	Não sabe	24	105	47	15
Costuma haver reclamações sobre os actos de gestão (do seu conhecimento)	Sim	8	35	22	8
	Não	31	105	52	18
	Não sabe	27	121	57	11
A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente	Sim	42	145	73	20
	Não	10	63	36	14
	Não sabe	14	53	22	3
A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e à comunidade	Sim	44	183	91	20
	Não	15	57	27	11
	Não sabe	7	21	13	6

#### Pearson Chi-Square Tests

		Idade
A escola publicita, claramente, os seus atos de gestão	Chi-square	16,193
	Df	6
	Sig.	0,013

Em relação à veiculação da informação na escola, são mais os professores com 31 a 40 anos que não sabem se a escola publicita, claramente, os seus atos de gestão.

#### 1.11.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 75: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
A gestão parece-lhe transparente	Sim	18	79	98	51
	Não	5	29	43	16
	Não sabe	21	51	57	26
A escola publicita, claramente, os seus actos de gestão	Sim	15	38	<b>53</b>	34
	Não	7	56	<b>84</b>	38
	Não sabe	22	65	<b>61</b>	21
Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente	Sim	27	74	83	41
	Não	5	25	31	17
	Não sabe	12	60	84	35
Costuma haver reclamações sobre os actos de gestão (do seu conhecimento)	Sim	5	23	27	18
	Não	19	65	81	41
	Não sabe	20	71	90	34
A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente	Sim	32	<b>87</b>	<b>111</b>	50
	Não	5	<b>33</b>	<b>54</b>	30
	Não sabe	7	<b>39</b>	<b>33</b>	13
A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e à comunidade	Sim	31	109	136	62
	Não	8	35	47	19
	Não sabe	5	15	15	12

#### Pearson Chi-Square Tests

		Tempo de serviço absoluto
A escola publicita, claramente, os seus actos de gestão	Chi-square	20,890
	Df	6
	Sig.	0,002
A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente	Chi-square	13,748
	Df	6
	Sig.	0,033

Nesta análise foi possível aferir que os professores com 11 a 20 de serviço são da opinião que a escola não publicita, claramente, os seus atos de gestão. Em relação à escola ter um sistema de comunicação interna eficiente são os professores entre 5 a 20 anos serviço que afirmaram que sim.

## 1.12. Participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa

### 1.12.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 76: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
A escola deve abrir-se mais às empresas	Sim	259	102
	Não	40	16
	Não sabe	51	38
A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para leccionarem	Sim	83	42
	Não	211	85
	Não sabe	56	29
As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola	Sim	274	120
	Não	44	19
	Não sabe	32	17
As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros	Sim	200	95
	Não	67	24
	Não sabe	83	37
A escola calendarize reuniões com a comunidade local	Sim	207	103
	Não	60	22
	Não sabe	83	31
A escola promova palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros	Sim	266	128
	Não	41	13
	Não sabe	43	15
Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos	Sim	48	21
	Não	125	59
	Não sabe	177	76

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

### 1.12.2. Distribuição Geográfica

Tabela 77: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
A escola deve abrir-se mais às empresas	Sim	146	215
	Não	28	28
	Não sabe	30	59
A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem	Sim	53	72
	Não	121	175
	Não sabe	30	55
As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola	Sim	155	239
	Não	30	33
	Não sabe	19	30
As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros	Sim	120	175
	Não	41	50
	Não sabe	43	77
A escola calendarize reuniões com a comunidade local	Sim	115	195
	Não	38	44
	Não sabe	51	63
A escola promova palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros	Sim	156	238
	Não	22	32
	Não sabe	26	32
Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos	Sim	25	44
	Não	76	108
	Não sabe	103	150

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

### 1.12.3. Idade

Tabela 78: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
A escola deve abrir-se mais às empresas	Sim	56	183	97	24
	Não	3	22	15	6
	Não sabe	7	56	19	7
A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem	Sim	18	58	41	8
	Não	38	152	76	20
	Não sabe	10	51	14	9
As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola	Sim	57	208	99	29
	Não	3	25	22	3
	Não sabe	6	28	10	5
As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros	Sim	37	156	79	22
	Não	4	41	30	6
	Não sabe	25	64	22	9
A escola calendarize reuniões com a comunidade local	Sim	45	168	70	26
	Não	7	32	30	3
	Não sabe	14	61	31	8
A escola promova palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros	Sim	53	209	100	31
	Não	4	22	15	3
	Não sabe	9	30	16	3
Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos	Sim	4	44	18	3
	Não	14	80	61	18
	Não sabe	48	137	52	16

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas

#### 1.12.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela79: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
A escola deve abrir-se mais às empresas	Sim	35	118	142	64
	Não	1	13	18	14
	Não sabe	8	28	38	15
A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem	Sim	9	39	57	20
	Não	25	97	109	55
	Não sabe	10	23	32	18
As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola	Sim	38	131	154	69
	Não	1	15	24	13
	Não sabe	5	13	20	11
As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros	Sim	27	94	<b>117</b>	56
	Não	0	25	<b>40</b>	16
	Não sabe	17	40	<b>41</b>	21
A escola calendarize reuniões com a comunidade local	Sim	31	<b>98</b>	<b>126</b>	53
	Não	3	<b>13</b>	<b>37</b>	19
	Não sabe	10	<b>48</b>	<b>35</b>	21
A escola promova palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros	Sim	34	129	157	72
	Não	4	6	25	9
	Não sabe	6	24	16	12
Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos	Sim	2	<b>26</b>	31	10
	Não	5	<b>39</b>	79	50
	Não sabe	37	<b>94</b>	88	33

#### Pearson Chi-Square Tests

		Tempo de serviço absoluto
As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros	Chi-square	14,056
	Df	6
	Sig.	0,029
A escola calendarize reuniões com a comunidade local	Chi-square	17,725
	Df	6
	Sig.	0,007
Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos	Chi-square	44,798
	Df	6
	Sig.	0,000



Em relação à questão sobre se as empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros, são os professores entre 11 - 20 anos de serviço que afirmarem que sim. Este grupo, juntamente com os que têm tempo de serviço entre 5 - 10 anos, são da opinião que a escola deve calendarizar reuniões com a comunidade local. Ainda em relação a esta análise, são professores entre os 5 - 10 anos de serviço que afirmam que não sabem se existe um provedor da comunidade educativa na escola para mediar conflitos.

### 1.13. Problemas da crise social visíveis na escola

#### 1.13.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 80: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações	Sim	131	52
	Não	132	62
	Não sabe	87	42
A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola	Sim	242	102
	Não	31	21
	Não sabe	77	33
A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos	Sim	234	91
	Não	54	29
	Não sabe	62	36
O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito	Sim	305	141
	Não	28	9
	Não sabe	17	6
A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos	Sim	320	146
	Não	19	7
	Não sabe	11	3
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	Sim	<b>229</b>	84
	Não	<b>72</b>	39

**Pearson Chi-Square Tests**

		Meio
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	Chi-square	6,713
	Df	2
	Sig.	0,035

De acordo com os resultados apresentados nas duas tabelas anteriores, é no meio urbano que podemos encontrar mais professores a concordar que a comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola. Este dado vai de encontro ao facto de no meio rural termos encontrado mais professores a afirmar que não há bairros sinalizados como muito problemáticos e ainda, fora do Funchal, existirem mais professores a dizer que há jovens em risco, sendo de referir que aqui se incluem as outras cidades da Ilha da Madeira. Ainda tendo em atenção esta análise, acrescida do facto de nas escolas do Funchal os professores indicarem que não há violência juvenil elevada nas escolas, apesar de serem conhecidos alguns bairros nesta área, o encontro desta informação parece indicar que é nas cidades incluídas na Fora do Funchal onde se destacam relevantes indícios da crise que passa da sociedade para a escola.

### 1.13.2. Distribuição Geográfica

Tabela 81: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações	Sim	79	104
	Não	75	119
	Não sabe	50	79
A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola	Sim	145	199
	Não	16	36
	Não sabe	43	67
A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos	Sim	134	191
	Não	32	51
	Não sabe	38	60
O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito	Sim	180	266
	Não	16	21
	Não sabe	8	15
A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos	Sim	185	281
	Não	12	14
	Não sabe	7	7
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	Sim	139	174
	Não	39	72
	Não sabe	26	56

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

### 1.13.3. Idade

Tabela 82: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações	Sim	19	94	54	15
	Não	24	99	46	15
	Não sabe	23	68	31	7
A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola	Sim	51	180	87	25
	Não	3	25	11	3
	Não sabe	12	56	33	9
A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos	Sim	47	169	90	18
	Não	10	36	19	8
	Não sabe	9	56	22	11
O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito	Sim	58	235	117	35
	Não	5	13	7	2
	Não sabe	3	13	7	0
A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos	Sim	63	248	118	36
	Não	0	9	6	1
	Não sabe	3	4	7	0
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	Sim	43	163	81	26
	Não	7	59	28	7
	Não sabe	16	39	22	4

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.

#### 1.13.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 83: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações	Sim	12	51	80	39
	Não	14	56	74	40
	Não sabe	18	52	44	14
A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola	Sim	32	112	138	61
	Não	1	16	15	9
	Não sabe	11	31	45	23
A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos	Sim	28	107	131	58
	Não	5	25	28	15
	Não sabe	11	27	39	20
O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito	Sim	35	143	179	87
	Não	4	10	10	3
	Não sabe	5	6	9	3
A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos	Sim	41	152	182	89
	Não	0	6	7	3
	Não sabe	3	1	9	1
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	Sim	27	97	126	62
	Não	6	41	33	21
	Não sabe	11	21	39	10

#### Pearson Chi-Square Tests

		Tempo de serviço absoluto
A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações	Chi-square	16,687
	Df	6
	Sig.	0,011

Em relação às preocupações da escola em debater os problemas resultantes do conflito de gerações é no grupo até 4 anos de serviço que encontramos homogeneidade entre os três grupos de resposta. Já no grupo de professores com tempo de serviço superior a 20 anos, esta homogeneidade verifica-se mais entre os que afirmam que a sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações e os que acham que não.

## 1.14. Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar

### 1.14.1. Meio Rural e Meio Urbano

Tabela 84: Meio Rural e Meio Urbano.

		Meio	
		Urbano	Rural
		N	N
A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	Sim	55	30
	Não	172	65
	Não sabe	123	61
Na tua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração	Sim	202	97
	Não	98	36
	Não sabe	50	23
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	Sim	46	24
	Não	207	97
	Não sabe	97	35
O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola	Sim	167	74
	Não	80	33
	Não sabe	103	49
As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola	Sim	41	24
	Não	139	56
	Não sabe	170	76

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas

### 1.14.2. Distribuição Geográfica

Tabela 85: Distribuição Geográfica.

		Distribuição Geográfica	
		Funchal	Fora do Funchal
		N	N
A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	Sim	45	<b>40</b>
	Não	92	<b>145</b>
	Não sabe	67	117
Na tua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração	Sim	124	175
	Não	46	88
	Não sabe	34	39
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	Sim	29	41
	Não	117	187
	Não sabe	58	74
O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola	Sim	103	138
	Não	44	69
	Não sabe	57	95
As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afecta a escola	Sim	25	40
	Não	77	118
	Não sabe	102	144

#### Pearson Chi-Square Tests

A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	Chi-square	Distribuição Geográfica
	Df	7,016
	Sig.	2 0,030

Nesta análise, verifica-se que fora do Funchal há mais professores a afirmarem que a escola não dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise em relação aos que afirmaram que sim.

### 1.14.3. Idade

Tabela 86: Idade.

		Idade			
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
		N	N	N	N
A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	Sim	12	38	28	7
	Não	30	124	54	19
	Não sabe	24	99	49	11
Na tua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração	Sim	39	160	79	20
	Não	13	67	35	9
	Não sabe	14	34	17	8
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	Sim	8	31	23	7
	Não	34	161	79	20
	Não sabe	24	69	29	10
O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola	Sim	28	130	67	15
	Não	14	56	26	7
	Não sabe	24	75	38	15
As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola	Sim	7	31	22	4
	Não	17	99	51	18
	Não sabe	42	131	58	15

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas.



#### 1.14.4. Tempo de Serviço Absoluto

Tabela 87: Tempo de Serviço Absoluto.

		Tempo de serviço absoluto			
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
		N	N	N	N
A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	Sim	8	29	31	17
	Não	15	80	87	45
	Não sabe	21	50	80	31
Na tua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração	Sim	29	97	113	58
	Não	3	36	63	22
	Não sabe	12	26	22	13
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	Sim	6	18	31	14
	Não	14	98	125	57
	Não sabe	24	43	42	22
O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola	Sim	20	78	97	45
	Não	8	31	47	17
	Não sabe	16	50	54	31
As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola	Sim	3	17	28	16
	Não	7	60	77	40
	Não sabe	34	82	93	37

#### Pearson Chi-Square Tests

	Tempo de serviço absoluto
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	23,000
Chi-square	
Df	6
Sig.	0,001

De acordo com a análise das duas tabelas anteriores, é no grupo de professores até 4 anos de serviço que se verifica maior número de respondentes que não sabem se se realizam palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola, enquanto nos restantes grupos de profissionais, o maior número corresponde aos que afirmam que não se realizam.

Em relação ao grupo I, atribuíram-se os valores de 1 a 5 à escala do inquérito. Com base nestes valores, calcularam-se as médias e desvios padrão para cada uma das

questões, de forma a avaliar a forma como as questões relacionadas com o Diretor de Escola e o paradigma atual foram respondidas por docentes com diferentes idades, zonas geográficas, meio e tempo de serviço.

O objetivo foi comparar as pontuações médias entre grupos dentro de cada variável.

Foram efetuados os testes de Levene (homogeneidade das variâncias) com o objetivo de verificar a possibilidade de analisar as médias pelo método de análise de variância (ANOVA). A vantagem deste método em relação aos restantes métodos de comparações de médias reside no facto de permitir, de uma forma simples, eficaz e robusta, a comparação entre mais de duas médias. Denominam-se fatores às variáveis independentes (idade, meio, distribuição geográfica, etc), pois estas não têm de ser variáveis quantitativas podendo ser qualitativas. Por esta razão é usual denominar os diferentes valores que o fator pode tomar (ex.: Funchal e Fora) como níveis do fator.

Para a utilização do teste formal da análise de variância da não diferença entre médias, é necessário que alguns pressupostos sejam cumpridos. Especificamente, que as observações sejam descritas adequadamente pelo modelo teórico; que os erros têm distribuição normal com média 0 e com variância  $\sigma^2$  que embora desconhecida, deve ser constante; e independência dos erros.

Os resultados dos testes de Levene mostraram que em algumas perguntas não existia a homogeneidade das variâncias. Contudo, o não cumprimento da homogeneidade das variâncias não é grave visto o teste F ser robusto (Lindman, 1974). Em relação ao pressuposto da normalidade considera-se o pressuposto cumprindo com base no tamanho dos grupos ser superior a 30.

Ajustou-se um modelo ANOVA com o efeito fixo do fator e o efeito aleatório do erro segundo o modelo teórico:

$$y_{i,j} = \mu + \alpha_i + \varepsilon_{i,j} ,$$

Onde  $\mu$  é a media geral,  $\alpha_i$  é o efeito fixo do fator i (i= 1,2, etc),  $\varepsilon_{i,j}$  é o efeito erro aleatório e  $y_{i,j}$  é a observação no indivíduo j no fator i.

Quando o teste F foi significativo recorreu-se ao teste Tuckey para amostras não equilibradas.

## 1.15. Fator Distribuição Geográfica

### 1.15.1 Estatísticas descritivas por distribuição geográfica

Tabela 88: Estatísticas descritivas por distribuição geográfica.

		N	Média	Desvio padrão
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos	Funchal	194	4,41	,861
	Fora do Funchal	292	4,66	,591
Promover e incentivar (ainda mais) a inovação	Funchal	194	4,31	,833
	Fora do Funchal	291	4,35	,720
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	Funchal	194	3,91	1,022
	Fora do Funchal	291	3,83	,857
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	Funchal	191	3,78	,903
	Fora do Funchal	291	3,66	,923
Promover a imagem de escola segura e disciplinada	Funchal	192	4,27	,880
	Fora do Funchal	292	4,37	,773
Promover uma maior ligação entre instrução e educação	Funchal	192	4,31	,790
	Fora do Funchal	290	4,40	,733
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	Funchal	192	4,16	,848
	Fora do Funchal	288	4,31	,838
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros).	Funchal	192	4,13	,778
	Fora do Funchal	288	4,28	,783
Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere	Funchal	192	4,35	,824
	Fora do Funchal	291	4,48	,681

Observa-se que as médias estão muito próximas entre si e que se encontram entre 3.5 e 4.5, com exceção da média dos docentes da Fora do Funchal, na primeira questão que apresentam uma média de 4.66, o equivalente ao intervalo entre o nível importante ao muito importante. Os desvios padrão são perto da unidade, sendo o maior valor encontrado 1.022 para a terceira questão nas respostas dos docentes do Funchal, indicando desta forma uma maior variabilidade de respostas.

As menores médias encontram-se nas questões: promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos e organizar e calendarizar reuniões para a

inclusão escolar e social para os docentes das duas distribuições geográficas. Estes aspetos são os menos importante para os docentes inquiridos.

### **1.15.2. Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo**

#### **1.15.2.1. Distribuição geográfica**

Tabela 89: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator a distribuição geográfica.

	Funchal	Fora do Funchal
Tomar medidas (mais) firmes na questão das indisciplinas dos alunos	4,41	4,66
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros).	4,13	4,28

Observa-se que os docentes da Fora do Funchal têm uma média estatisticamente superior, conforme as duas questões da tabela anterior, mostrando que estes consideram mais importante estas duas questões, que os docentes do Funchal.

As medidas firmes na questão da indisciplina podem estar ligados à maior aproximação ao meio ambiente e o conhecimento do quotidiano social dos alunos.

Entendemos que os projetos parecem ser uma mais valia para as populações afastadas do Funchal onde se concentram as maiores possibilidades de escolha de projetos que servem de orientação e formação.

### 1.15.3 Fator meio (urbano/rural)

#### 1.15.3.1. Estatísticas descritivas por meio urbano ou rural

Tabela 90: Estatísticas descritivas por meio urbano ou rural.

		N	Média	Desvio padrão
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplinas dos alunos	Urbano	337	4,54	,756
	Rural	149	4,61	,634
Promover e incentivar (ainda mais) a inovação	Urbano	337	4,37	,761
	Rural	148	4,26	,775
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	Urbano	337	3,93	,949
	Rural	148	3,70	,853
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	Urbano	334	3,79	,871
	Rural	148	3,51	,986
Promover a imagem de escola segura e disciplinada	Urbano	335	4,31	,837
	Rural	149	4,37	,774
Promover uma maior ligação entre instrução e educação	Urbano	335	4,37	,742
	Rural	147	4,35	,791
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	Urbano	335	4,25	,832
	Rural	145	4,23	,874
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros).	Urbano	334	4,20	,774
	Rural	146	4,26	,806
Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere	Urbano	335	4,43	,746
	Rural	148	4,43	,739

Observa-se o mesmo padrão observado no fator anterior, médias entre 3.5 e 4.5, desvios-padrão perto da unidade e médias inferiores nas questões: promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos e organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social. Independentemente do meio, os professores inquiridos pontuaram em média mais alta na primeira questão indicando que os professores consideram muito importante que o diretor executivo da escola deve tomar medidas firmes em relação à questão da indisciplina.

#### **1.15.3.1.1. Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo: meio rural ou urbano**

Tabela 91: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator o meio rural ou urbano.

	Urbano	Rural
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	3,93	3,70
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	3,79	3,51

Os docentes do meio urbano consideram as duas questões mencionadas na tabela anterior mais importantes nas tarefas do diretor executivo.

### 1.15.4 Fator Idade

Tabela 92: Estatísticas descritivas por idade.

		N	Média	Desvio padrão
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos	Menos de 30 anos	66	4,55	,612
	De 31 a 40 anos	254	4,63	,692
	De 41 a 50 anos	129	4,53	,685
	Mais 50 anos	36	4,17	1,056
Promover e incentivar (ainda mais) a inovação	Menos de 30 anos	66	4,30	,679
	De 31 a 40 anos	254	4,34	,772
	De 41 a 50 anos	128	4,34	,844
	Mais 50 anos	36	4,42	,554
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	Menos de 30 anos	66	3,77	,891
	De 31 a 40 anos	253	3,88	,880
	De 41 a 50 anos	129	3,93	,945
	Mais 50 anos	36	3,72	1,210
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	Menos de 30 anos	66	3,39	,909
	De 31 a 40 anos	251	3,75	,897
	De 41 a 50 anos	129	3,76	,908
	Mais 50 anos	35	3,83	1,014
Promover a imagem de escola segura e disciplinada	Menos de 30 anos	66	4,24	,805
	De 31 a 40 anos	252	4,35	,846
	De 41 a 50 anos	129	4,34	,786
	Mais 50 anos	36	4,28	,779
Promover uma maior ligação entre instrução e educação	Menos de 30 anos	65	4,28	,740
	De 31 a 40 anos	252	4,39	,758
	De 41 a 50 anos	128	4,38	,763
	Mais 50 anos	36	4,25	,770
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	Menos de 30 anos	65	4,15	,833
	De 31 a 40 anos	250	4,33	,809
	De 41 a 50 anos	129	4,23	,871
	Mais 50 anos	35	3,91	,951
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros).	Menos de 30 anos	64	4,17	,865
	De 31 a 40 anos	250	4,27	,738
	De 41 a 50 anos	129	4,19	,846
	Mais 50 anos	36	4,03	,696
Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere	Menos de 30 anos	65	4,38	,700
	De 31 a 40 anos	253	4,49	,722
	De 41 a 50 anos	128	4,37	,812
	Mais 50 anos	36	4,25	,692

Em relação às médias encontradas para as diferentes classes de idade, registam-se também médias com valores entre 3.5 e 4.5. Observa-se contudo que os desvios-padrão associados às médias obtidas na classe dos docentes com mais 50 anos são superiores nas questões 1, 3 e 4. Este facto mostra que a heterogeneidade das respostas é superior nesta classe de idade. Por outro lado nas questões “promover e incentivar (ainda mais) a inovação, verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros) e preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere” esta classe de idade apresenta valores inferiores de desvio-padrão, revelando a concordância de respostas desta classe nestas questões.

Novamente, a primeira questão foi a que registou valor médio mais alto para os professores com idade inferior a 50 anos, ou seja, o diretor executivo deve tomar sempre medidas mais firmes na questão da indisciplina dos alunos.

#### **1.15.4.1 Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo: fator idade**

Tabela 93: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator a idade.

	Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplinas dos alunos	4,55	4,63	4,53	4,17
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	3,39	3,75	3,76	3,83
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	4,15	4,33	4,23	3,91

Em relação às classes de idade consideradas verifica-se que, os docentes mais velhos (mais de 50 anos), consideram menos importante tomar medidas mais firmes na questão da indisciplinas dos alunos que os docentes com menos de 50 anos, verificando-se o mesmo padrão, na questão sobre a implementação da lei com o rigor que ela exige. Observa-se porém, que a classe de idade (mais de 50) consideram mais importante organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social que os docentes com menos de 30 anos.



### 1.15.5. Fator anos de serviço absoluto

Tabela 94: Estatísticas descritivas por anos de serviço absoluto.

		N	Média	Desvio padrão
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplinas dos alunos	Até 4 anos	44	4,39	,722
	De 5 a 10 anos	157	4,66	,617
	De 11 a 20 anos	192	4,58	,734
	Mais de 20 anos	91	4,43	,832
Promover e incentivar (ainda mais) a inovação	Até 4 anos	44	4,36	,780
	De 5 a 10 anos	157	4,27	,798
	De 11 a 20 anos	191	4,37	,770
	Mais de 20 anos	91	4,36	,691
Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos	Até 4 anos	44	3,80	,701
	De 5 a 10 anos	157	3,82	,932
	De 11 a 20 anos	191	3,91	,907
	Mais de 20 anos	91	3,91	1,050
Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social	Até 4 anos	44	3,61	,754
	De 5 a 10 anos	156	3,63	,998
	De 11 a 20 anos	190	3,75	,890
	Mais de 20 anos	90	3,81	,898
Promover a imagem de escola segura e disciplinada	Até 4 anos	44	4,18	,815
	De 5 a 10 anos	157	4,27	,882
	De 11 a 20 anos	190	4,39	,814
	Mais de 20 anos	91	4,36	,707
Promover uma maior ligação entre instrução e educação	Até 4 anos	43	4,30	,674
	De 5 a 10 anos	156	4,33	,780
	De 11 a 20 anos	190	4,41	,762
	Mais de 20 anos	91	4,35	,751
Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	Até 4 anos	43	4,14	,861
	De 5 a 10 anos	155	4,35	,754
	De 11 a 20 anos	190	4,26	,874
	Mais de 20 anos	90	4,09	,907
Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros).	Até 4 anos	43	4,30	,939
	De 5 a 10 anos	154	4,18	,745
	De 11 a 20 anos	190	4,28	,750
	Mais de 20 anos	91	4,10	,831
Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere	Até 4 anos	43	4,42	,663
	De 5 a 10 anos	157	4,45	,780
	De 11 a 20 anos	191	4,46	,708
	Mais de 20 anos	90	4,33	,793

Para este fator verifica-se mais uma vez o valor médio ser entre 3.5 e 4.5 com desvios-padrão perto da unidade. Porém, é de referir que o valor médio mais alto (4.66) ocorreu no grupo de professores com 5-10 anos de serviço na questão em que o diretor executivo deve tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos.

#### **1.15.5.1. Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo: anos de serviço absoluto**

Tabela 95: Médias das questões onde o teste F foi estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) considerando como fator anos de serviço absoluto.

	Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
Tomar medidas (mais) firmes na questão da indisciplina dos alunos	4,39	4,66	4,58	4,43

Os docentes com menos de 4 anos de serviço consideram menos importante tomar medidas firmes na questão da indisciplina dos alunos que os docentes com 5 a 10 anos, situação estranha uma vez que são os professores com menos tempo de serviço e as opiniões diferem, onde é descurada a responsabilidade diretiva nesta vertente, atribuindo esta responsabilidade ao professor na sala de aula.

## **2. Análise inferencial dos dados empíricos**

### **2.1. Cruzamentos**

Dada a natureza das questões, foi utilizado o procedimento estatístico denominado por Análise de Correspondência Múltipla. Trata-se duma técnica que cria grupos homogêneos de acordo com as respostas dadas. Houve interesse em cruzar as questões que fazem parte do inquérito aplicado com as de caracterização da amostra. Nas questões onde

existiram percentagens expressivas (acima dos 70,0%) não houve interesse em cruzar com as de caracterização, dada a grande concentração de respostas. Para se poder criar grupos homogéneos, através da técnica referida, os valores das medidas de discriminação têm que ser superiores aos valores próprios; quando tal não acontece, não se justifica serem apresentados.

Quando analisadas as questões do grupo A, segundo as de caracterização, não foi possível criar grupos homogéneos, uma vez que o pressuposto da Análise de Correspondência Múltipla não estava reunido para avançar com a referida técnica estatística.

### **2.1.1. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades**

Tabela 96: Tempo de serviço na Escola: promoção da equidade social e igualdade de oportunidades.

Até 2 anos de serviço na escola	De 3 a 10 anos/11 a 20 anos na escola
<ul style="list-style-type: none"><li>• Não sabe se há jovens em risco</li><li>• Não sabe se há violência juvenil elevada</li><li>• Não sabe se há bairros sinalizados como problemáticos</li><li>• Não sabe se existe sinais de marginalização</li><li>• Tem notado sinais de marginalização</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Há jovens em risco</li><li>• Não há jovens em risco</li><li>• Há violência juvenil elevada</li><li>• Não há violência juvenil elevada</li><li>• Há bairros sinalizados como problemáticos</li><li>• Não há bairros sinalizados como problemáticos</li></ul>

Relativamente ao grupo das questões que fazem parte do grupo B, foi possível a criação de grupos homogéneos, segundo o tempo de serviço na escola. Não foram incluídos nesta análise os professores com mais de 20 anos de serviço na escola, por terem surgido em percentagem inferior a 10,0%, considerada não justificativa para o cruzamento.

Da Análise de Correspondência Múltipla, a partir do tempo de serviço na escola, foi possível criar os seguintes grupos homogéneos:

Os professores com 2 ou menos anos de serviço não têm conhecimento se há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção, assim como violência juvenil elevada, bairros sinalizados como muito problemáticos nas imediações da escola e sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais

e económicas. Ainda assim, neste grupo existem os que têm notado sinais de marginalização;

Os professores com mais de 2 e menos de 21 anos de serviço na escola reconhecem que há jovens em risco, violência juvenil elevada e bairros sinalizados como problemáticos. As situações opostas às anteriores poderão ser justificadas pela não visibilidade na escola e imediações, desses fatores de risco em estudo.

## 2.1.2. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades

Tabela 97: A Escola: promoção da equidade social e igualdade de oportunidades.

Escola	Violência juvenil elevada, roubo, sinais de droga			Bairros sinalizados como problemáticos nas imediações da escola		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	x		X	x		x
EB2E3 da Torre	x	X		x	x	
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	x	X		x	x	
EB2E3 do Caniçal	x	X		x	X	
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	x		X	x		x
Escola Básica e Secundária do Carmo	x		X	x		x
EB2E3 dos Louros	x		X	x		x
EB23 de Santo António	x	X		x	X	
EB2E3 de São Roque	x	X		x	X	
Escola Básica e Secundária de Machico		X	X		X	x
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol		X	X		X	x
Escola Secundária Francisco Franco		X	x		X	x
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	x	X	X	x	X	x
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	x	X	X	x	X	x
Escola Básica e Secundária da Calheta		X	X		X	x
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	x	X	X	x	X	x
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia	x	X	X	x	X	X
EB2E3 do Caniço	x	X	X	x	X	X
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	x	X	X	x	X	X
EB3 do Funchal	x	X	X	x	X	X
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva		X	X		X	X
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares		X	X		X	X
Escola Secundária Jaime Moniz		X	X		X	X
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	x	X	X	x	X	X
EB23 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade	x	X	X	x	X	X
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	x	X	X	x	X	X

De acordo com a leitura desta tabela, podemos constatar a opinião das diferentes escolas em relação à violência juvenil elevada, roubo e/ou sinais de droga. Em 10 escolas, verificaram-se grupos homogêneos de professores com três opiniões distintas dentro da mesma escola, o mesmo acontecendo com essas escolas para a questão 4. Por outro lado, nas escolas do Machico, Ponta do Sol, Francisco Franco, Calheta, Ângelo Augusto da Silva, Ribeira Brava e Jaime Moniz, apenas foi encontrado um grupo de professores que é da opinião que não há, ou desconhece se há, violência juvenil elevada na escola, e que não há bairros sinalizados como muito problemáticos.

### **2.1.3. Boas condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional**

Tabela 98: Tempo de serviço na escola: boas condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional.

<b>Até 2 anos de serviço na escola</b>	<b>De 3 a 10 anos/ de 11 a 20 anos na escola</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Não sabe se a escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso</li><li>• Não sabe se os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso</li><li>• A escola não inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso</li><li>• Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola</li><li>• Os jovens não são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola</li></ul>

Na sequência da Análise de Correspondência Múltipla aplicada às questões do grupo C, foi encontrado o grupo homogêneo para as questões 1. e 5. relativo aos professores com menos de 3 anos de serviço na escola, que não sabem se a escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso e se os mesmos são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola. No segundo grupo homogêneo, apesar de haver duas opiniões distintas, depreende-se que há convicção nas suas respostas, o mesmo acontecendo com os professores que exercem o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de Grupo (tabela seguinte).

#### 2.1.4. Condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional

Tabela 99: Cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de Grupo: condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional.

<b>Exerce o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de Grupo</b>	<b>Não exerce o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de Grupo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso</li><li>• A escola não inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso</li><li>• Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola</li><li>• Os jovens não são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não sabe se a escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso</li><li>• Não sabe se os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola</li></ul>

Tabela 100: Escola - condições de estudo, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional.

Escola	A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso			Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	x		x	x		
EB2E3 da Torre	x		x	x		
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	x	x	x		x	x
EB2E3 do Caniçal	x	x		x		
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	x		x	x		
Escola Básica e Secundária do Carmo	x		x	x		
EB2E3 dos Louros	x		x	x		
EB23 de Santo António	x	x		x		
EB2E3 de São Roque	x	x		x		
Escola Básica e Secundária de Machico	x	x	x		x	x
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol		x	x		x	x
Escola Secundária Francisco Franco		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	x	x	x		x	x
Escola Básica e Secundária da Calheta		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	x	x		x		
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia	x	x		x		
EB2E3 do Caniço		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	x		x	x		
EB3 do Funchal	x	x	x	x	x	x
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	x	x		x		
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares		x	x		x	x
Escola Secundária Jaime Moniz		x	x		x	x
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	x	x		x		
EB23 Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade	x	x		x		
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	x	x		x		

Em relação à variável escola, para a questão 1 do grupo C, verificam-se três opiniões distintas em quatro escolas: Camacha, Machico, Santa Cruz e Funchal. Há os professores que dizem que a sua escola inquire os alunos sobre as razões de falta de sucesso, os que não sabem e os que dizem Não. Já na questão 5, temos as escolas que afirmam que os jovens são inquiridos sobre sugestões a implementar na escola e as que afirmam que Não, ou Não Sabem, conforme pudemos ler na tabela anterior.



### 2.1.5. Manutenção da disciplina: direitos e deveres

Tabela 101: Direitos e deveres e manutenção da disciplina segundo o Conselho Pedagógico, a Assembleia/Comunidade Educativa/Conselho Geral Transitório.

Tem assento no Conselho Pedagógico Tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.	Não tem assento no Conselho Pedagógico Não tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.
<ul style="list-style-type: none"><li>• O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem</li><li>• Não sabe se o professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem</li><li>• A comunidade em geral apoia o professor e reconhece a sua autoridade</li><li>• Não sabe se a comunidade em geral apoia o professor e reconhece a sua autoridade</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O professor não utiliza, efetivamente, a autoridade que tem</li><li>• A comunidade em geral não apoia o professor e não reconhece a sua autoridade</li></ul>

Os professores com assento no Conselho Pedagógico e/ou na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T. por um lado reconhecem que os professores utilizam efetivamente a autoridade que têm e, em simultâneo, que a comunidade em geral apoia os professores e reconhece a sua autoridade. Porém, existe um grupo de professores com as mesmas funções que desconhece as práticas destes direitos e deveres nos respetivos contextos. O grupo de professores que não tem assento nestes Conselhos é da opinião que o professor não utiliza a autoridade que tem e que a comunidade em geral não apoia o professor e não reconhece a sua autoridade.

Tabela 102: Escola - direitos, deveres e manutenção da disciplina.

Escola	O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem		
	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	x	x	
EB2E3 da Torre	x	x	
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	x	x	
EB2E3 do Caniçal			x
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	x	x	
Escola Básica e Secundária do Carmo	x	x	
EB2E3 dos Louros	x	x	
EB23 de Santo António	x	x	
EB2E3 de São Roque	x	x	
Escola Básica e Secundária de Machico			x
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol			x
Escola Secundária Francisco Franco			x
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	x	x	
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	x	x	
Escola Básica e Secundária da Calheta			x
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	x	x	
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia	x	x	
EB2E3 do Caniço	x	x	
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade			x
EB3 do Funchal	x	x	
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	x	x	
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares			x
Escola Secundária Jaime Moniz			x
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo			x
EB23 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade	x	x	
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	x	x	

Relativamente ao grupo de questões do Grupo D, apenas na questão 1 foi possível criar grupos de professores homogêneos, de acordo com a opinião dada: nas escolas do Caniçal, Machico, Ponta do Sol, Francisco Franco, Calheta, São Vicente, Ribeira Brava, Jaime Moniz e Bartolomeu Perestrelo, não sabem se o professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem. Nas restantes escolas em análise, surgem dois grupos: os que afirmam que os professores utilizam a autoridade que têm e os que afirmam que não.

### 2.1.6. Gestão dos recursos: critérios pedagógicos e administrativos

Tabela 103: Gestão eficiente dos recursos (Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T)- critérios pedagógicos e administrativos.

<b>Tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.</b>	<b>Não tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Os professores devem poder dar aulas nas organizações, em certos períodos</li><li>• Os professores devem poder organizar o calendário anual de forma individual</li><li>• Não sabem se os professores devem poder organizar o calendário anual de forma individual</li><li>•</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os professores não devem dar aulas nas organizações, em certos períodos</li><li>• Não sabem se os professores devem dar aulas nas organizações, em certos períodos</li><li>• Os professores não devem organizar o calendário anual de forma individual</li></ul>

Nesta análise foram cruzadas as questões do grupo E com todas as de caracterização da amostra, sendo viável a criação de grupos homogêneos apenas no que concerne ao grupo de professores com assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.

As opiniões dos dois grupos pareceram evidenciar a disponibilidade psicológica e temporal dos profissionais para as afirmações em questão. Evidencia-se, nestas duas dimensões, a fraca disponibilidade dos professores que não têm assento na Assembleia para dar aulas fora do seu período de trabalho, podendo justificar a questão 2 defendida por alguns professores que têm assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T, em que estes profissionais propõem que devem poder organizar o calendário anual de forma individual.

Esta situação parece estranha atendendo a que seria de esperar a sua associação ao outro grupo, já que, a calendarização estende-se a toda a instituição educativa e deve cumprir as etapas já definidas, onde o professor deve apenas encaixar-se na organização. Esta situação deverá pelo menos servir para refletir.

Tabela 104: Escola- critérios pedagógicos, administrativos nos limites de uma gestão eficiente de recursos.

Escola	Os professores deveriam poder dar aulas nas organizações, em certos períodos		
	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	x		
EB2E3 da Torre	x		
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	x		
EB2E3 do Caniçal		x	x
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos		x	x
Escola Básica e Secundária do Carmo	x		
EB2E3 dos Louros		x	x
EB23 de Santo António		x	x
EB2E3 de São Roque		x	x
Escola Básica e Secundária de Machico		x	x
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol	x		
Escola Secundária Francisco Franco	x		
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz		x	x
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz		x	x
Escola Básica e Secundária da Calheta		x	x
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	x		
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia		x	x
EB2E3 do Caniço	x		
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	x		
EB3 do Funchal		x	x
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva		x	x
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares		x	x
Escola Secundária Jaime Moniz	x		
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo		x	x
EB23 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade	x		
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	x		

Desta análise surgem 12 escolas (corresponde a 50,0% das escolas inquiridas) com a opinião a favor dos professores poderem dar aulas noutras organizações, em certos períodos. Nas restantes escolas, não concordam, ou não sabem, se isso tem repercussão negativa na gestão eficiente da escola e/ou no trabalho individual dos docentes.

### 2.1.7. Comunicação e informação: estabilidade e transparência na gestão

Tabela 105: Escola (meios de comunicação e informação): estabilidade, transparência de gestão e administração.

Escola	F1			F2			F5			F6		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	x			x			x			x		
EB2E3 da Torre	x			x			x			x		
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior		x	x		X	x		x	x		x	x
EB2E3 do Caniçal	x			x			x			x		
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	x			x			x			x		
Escola Básica e Secundária do Carmo	x			x			x			x		
EB2E3 dos Louros	x			x			x			x		
EB23 de Santo António	x			x			x			x		
EB2E3 de São Roque		x	x		x	x		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária de Machico		x	x		x	x		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol		x	x		x	x		x	x		x	x
Escola Secundária Francisco Franco		x	x		x	x		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz		x	x		x	x		x	x		x	x
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	x			x			x			x		
Escola Básica e Secundária da Calheta	x			x			x			x		
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	x			x			x			x		
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia	x			x			x			x		
EB2E3 do Caniço	x			x			x			x		
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	x			x			x			x		
EB3 do Funchal	x			x			x			x		
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	x			x			x			x		
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares		x	x		x	x		x	x		x	x

Escola	F1			F2			F5			F6		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
Escola Secundária Jaime Moniz		x	x		x	x		x	x		x	x
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	x			x			x			x		
EB23 Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade		x	x		X	x		x	x		x	x
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto		x	x		x	x		x	x		x	x

F1=A gestão parece-lhe transparente; F2=A escola publicita, claramente, os seus atos de gestão; F5=A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente; F6= A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informações aos professores e à comunidade

Da análise surge um grupo maioritário de escolas que responde que a gestão na escola parece ser eficiente e transparente, publicitando claramente os seus atos de gestão e aposta para o efeito, nos meios informáticos. Por outro lado, temos um grupo de 10 escolas que acha que não, ou então não sabe se a gestão da escola é transparente e se a mesma publicita eficientemente os seus atos de gestão ou ainda se aposta na utilização dos meios informáticos para o efeito. Neste grupo, apesar das respostas serem idênticas, é de destacar os contextos temporais das instituições e das práticas que nelas têm vindo a ser aplicadas, e que definem os condicionalismos das respostas. Salientam-se, deste modo, duas escolas recentes (Campanário e Fajã da Ovelha) que ainda se encontram num percurso de adequação contextual. Por outro lado, as escolas Jaime Moniz e Francisco Franco, as mais antigas da Ilha da Madeira, e que se caracterizam pela estabilidade na definição de regras e medidas de gestão e de práticas que paralelamente a um corpo docente estável, afirmam não haver necessidade de implementar novas vias de informação, já que os objetivos institucionais são rigorosamente cumpridos. A opinião de não existir transparência neste conjunto de medidas entendeu-se como sendo conhecidas pelo substrato docente.

### 2.1.8. Comunidade Educativa: participação

Tabela 106: Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.: promoção, participação e iniciativa.

<b>Tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.</b>	<b>Não tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• As organizações deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros</li><li>• As organizações não deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros</li><li>• A escola deve calendarizar reuniões com a comunidade local</li><li>• A escola não deve calendarizar reuniões com a comunidade local</li><li>• Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos</li><li>• Não existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não sabe se as organizações deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros</li><li>• Não sabe se a escola deve calendarizar reuniões com a comunidade local</li><li>• Não sabe se existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos</li></ul>

Os professores que não têm assento na Assembleia da Comunidade Educativa/C.G.T. não sabem se as organizações deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros e se a escola deve calendarizar reuniões com a comunidade local. Também não sabem se existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos.

Em relação ao conjunto de respondentes que tem assento na Comunidade Educativa, há um grupo de professores que defende que as organizações deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros, que a escola deveria calendarizar reuniões com a comunidade local e tem conhecimento da existência de um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos. Ainda neste grupo de professores surgem elementos que têm uma opinião contrária.

Tabela 107: Escola: participação, promoção e iniciativa dos membros da comunidade educativa.

Escola	As organizações deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros			A escola calendarize reuniões com a comunidade local		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	X			X		
EB2E3 da Torre	X			X		
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	X			X		
EB2E3 do Caniçal		X	X		x	X
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	X			X		
Escola Básica e Secundária do Carmo	X			X		
EB2E3 dos Louros	X			X		
EB23 de Santo António		X	X		x	X
EB2E3 de São Roque	X			X		
Escola Básica e Secundária de Machico		X	X		x	X
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol		X	X		x	X
Escola Secundária Francisco Franco		X	X		x	X
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz		X	X		x	X
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	X			X		
Escola Básica e Secundária da Calheta		X	X		x	X
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	X			X		
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia		X	X		x	X
EB2E3 do Caniço		X	X		x	X
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	X			X		
EB3 do Funchal	X			X		
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	X			X		
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares		X	X		x	X
Escola Secundária Jaime Moniz	X			X		
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	X			X		
EB23 Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade	X			X		
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	X			x		



Existe um maior número de escolas (16) que apoiam a ideia das organizações terem um rácio de alunos locais nos seus quadros e ainda que a escola calendarize reuniões com a comunidade local. As restantes escolas não concordam ou não sabem se devem ser implementadas estas medidas. Este grupo distribui-se aleatoriamente entre a cidade do Funchal e a sua Fora.

## 2.1.9. Problemas visíveis da crise social na escola

Tabela 108: Escola - problemas visíveis da crise social.

Escola	A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola			A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco			x			x
EB2E3 da Torre	x	x		x	x	
Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior	x	x		x	x	
EB2E3 do Caniçal	x	x		x	x	
EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos	x	x		x	x	
Escola Básica e Secundária do Carmo			x			x
EB2E3 dos Louros	x	x		x	x	
EB23 de Santo António	x	x		x	x	
EB2E3 de São Roque	x	x		x	x	
Escola Básica e Secundária de Machico			x			x
Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol	x	x		x	x	
Escola Secundária Francisco Franco			x			x
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	x	x		x	x	
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	x	x		x	x	
Escola Básica e Secundária da Calheta			x			x
Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral	x	x		x	x	
EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia	x	x		x	x	
EB2E3 do Caniço			x			x
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade			x			x

Escola	A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola			A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
EB3 do Funchal	x	x		x	x	
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva			x			x
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares			x			x
Escola Secundária Jaime Moniz			x			x
Escola EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo	x	x		x	x	
EB23 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade	x	x		x	x	
EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto	x	x		x	x	

Em relação aos problemas da crise social visíveis na escola, um grupo de 10 escolas apresenta respostas homogéneas entre si, relativamente ao facto dos professores desconhecerem se a direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola e se a escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos. A distribuição geográfica e meio, deste grupo de escolas, não tem peso neste critério, mas sim com as características de cada escola. Novamente é de salientar a questão da antiguidade das escolas e dos modelos de atuação no âmbito da indisciplina e associações a esta, implementados nas respetivas escolas, que têm vindo a ser cumpridos rigorosamente, evidenciando uma identidade e imagem próprias, facto espelhado na afirmação dos professores ao dizerem «Não sabem».

Foi aplicado o teste de Independência do Qui-Quadrado, com o objetivo de avaliar a existência de relação significativa entre as subcategorias encontradas nas questões de formato aberto e, as de caracterização da amostra. É de referir que cada subcategoria foi transformada numa questão com dois níveis: “Sim”, para os inquiridos que a referiram e “Não”, para os que não a referiram ou não responderam à questão.

Este teste estatístico tem como hipótese nula a não existência de relação entre as duas variáveis em análise. Se o *p-value* foi inferior ou igual a 0,05 a hipótese nula é rejeitada, podendo assim afirmar que existe relação significativa entre as duas variáveis, caso contrário (*p-value* for superior a 0,05) não estamos em condições de afirmar que existe relação significativa. Na existência de relação significativa, analisamos os valores dos resíduos estandardizados. Para valores superiores a 1,96 ou inferiores a -1,96, podemos afirmar com 95% de confiança que num estudo subsequente o grupo de inquiridos responsáveis pela associação significativa existente voltará a manter a distribuição percentual já determinada. No caso de se verificar valores de resíduos estandardizados superiores a 1,65 ou inferiores a -1,65, a confiança diminui para 90%.

### 2.1.10. Género: medidas de carácter disciplinar

Tabela 109: Medidas de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina.

Rigor na aplicação da lei/medidas (perda de regalias)		Género		Total
		Masculino	Feminino	
	N	51	77	<b>128</b>
Sim	% segundo o género	35,7	22,1	<b>26,0</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,3</b>	-1,4	
	N	92	272	<b>364</b>
Não	% segundo o género	64,3	77,9	<b>74,0</b>
	Resíduos estandardizados	-1,3	0,9	
Total	N	<b>143</b>	<b>349</b>	<b>492</b>
	% segundo o género	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		X <sup>2</sup> =9,749	g.l.=1	<i>p-value</i> =0,002

De acordo com o resultado do teste estatístico (*p-value*=0,002<0,05) estamos em condições de afirmar que existe relação significativa entre o género (masculino/feminino) e o facto de os professores considerarem que o rigor na aplicação da lei/medidas poderá ser uma medida de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina. Com base no resíduo

estandardizado 2,3, verifica-se que são mais os professores do sexo masculino que apontam esta medida como sendo importante para a redução da indisciplina.

### 2.1.11. Idade: medidas de promoção do sucesso escolar

Tabela 110: Medidas de promoção do sucesso escolar.

Redução do número de alunos/turma		Idade				Total
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos	
	N	3	15	21	4	<b>43</b>
Sim	% segundo a idade	4,5	5,7	16,0	10,8	<b>8,7</b>
	Resíduos estandardizados	-1,1	-1,6	<b>2,9</b>	0,4	
	N	63	246	110	33	<b>452</b>
Não	% segundo a idade	95,5	94,3	84,0	89,2	<b>91,3</b>
	Resíduos estandardizados	0,4	0,5	-0,9	-0,1	
Total	N	<b>66</b>	<b>261</b>	<b>131</b>	<b>37</b>	<b>495</b>
	% segundo a idade	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		X <sup>2</sup> =13,387		g.l.=3	p-value=0,004	

Estamos em condições de aferir para esta amostra que a idade tem efeito significativo na opinião que os professores têm acerca da redução do número de alunos por turma ser uma medida de promoção do sucesso escolar. De acordo com o valor residual estandardizado 2,9, sendo superior a 1,96, permite-nos concluir com 95% de confiança que podemos encontrar mais professores com 41 a 50 anos, convictos que a redução do número de alunos por turma é uma medida de promoção do sucesso escolar.

## 2.1.12. Medidas para melhorar a comunicação na escola

Tabela 111: Medidas para melhorar a comunicação na escola.

Uso/disponibilização de meios informáticos		Idade				Total
		Menos de 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais 50 anos	
	N	13	26	13	1	<b>53</b>
Sim	% segundo a idade	19,7	10,0	9,9	2,7	<b>10,7</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,2</b>	-0,4	-0,3	-1,5	
	N	53	235	118	36	<b>442</b>
Não	% segundo a idade	80,3	90,0	90,1	97,3	<b>89,3</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,1	0,1	0,5	
Total	N	<b>66</b>	<b>261</b>	<b>131</b>	<b>37</b>	<b>495</b>
	% segundo a idade	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=8,294$		g.l.=3	$p\text{-value}=0,040$	

Os dados permitem concluir que existe associação significativa entre a idade e o facto de o uso ou disponibilização de meios informáticos ser uma medida para melhorar a comunicação na escola e, conforme os dados indicados na tabela anterior, são os professores mais novos que estão mais a favor desta medida.

### 2.1.13. Tempo de serviço na escola: medidas de promoção do sucesso escolar

Tabela 112: Medidas de promoção do sucesso escolar.

Redução do número de alunos/turma		Tempo de serviço na escola				Total
		Até 2 anos	De 3 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais 20 anos	
	N	5	16	14	8	<b>43</b>
Sim	% segundo o tempo de serviço na escola	6,3	5,7	14,9	22,2	<b>8,8</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	-1,7	<b>2,0</b>	<b>2,7</b>	
	N	75	265	80	28	<b>448</b>
Não	% segundo o tempo de serviço na escola	93,8	94,3	85,1	77,8	<b>91,2</b>
	Resíduos estandardizados	0,2	0,5	-0,6	-0,8	
	N	<b>80</b>	<b>281</b>	<b>94</b>	<b>36</b>	<b>491</b>
<b>Total</b>	<b>% segundo o tempo de serviço na escola</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		X <sup>2</sup> =16,527		g.l.=3	p-value=0,001	

Podemos afirmar que a opinião que os professores têm acerca da redução do número alunos por turma ser uma medida de promoção para o sucesso escolar está associada significativamente ao tempo de serviço que têm na escola onde lecionam. Desta forma são os professores com mais tempo de serviço que consideram esta medida fundamental para promover o sucesso escolar.

#### 2.1.14. Tempo de serviço absoluto: medidas de promoção do sucesso escolar

Tabela 113: Medidas de promoção do sucesso escolar.

Redução do número de alunos/turma		Tempo de serviço absoluto				Total
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	
	N	2	9	14	18	<b>43</b>
Sim	% segundo o tempo de serviço absoluto	4,5	5,7	7,1	19,4	<b>8,7</b>
	Resíduos estandardizados	-0,9	-1,3	-0,8	<b>3,5</b>	
	N	42	150	184	75	<b>451</b>
Não	% segundo o tempo de serviço absoluto	95,5	94,3	92,9	80,6	<b>91,3</b>
	Resíduos estandardizados	0,3	0,4	0,2	-1,1	
Total	N	<b>44</b>	<b>159</b>	<b>198</b>	<b>93</b>	<b>494</b>
	% segundo o tempo de serviço absoluto	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		X <sup>2</sup> =16,751		g.l.=3	p-value=0,001	

Claramente podemos encontrar mais professores com mais anos de serviço a reforçar que a redução do número de alunos por turma é sem dúvida uma medida de promoção do sucesso escolar, tratando-se duma conclusão significativa e com uma confiança de 95%.



### 2.1.15. Conflitos sociais na escola

Tabela 114: Conflitos sociais que identifica na escola.

Agressividade (violência física)		Tempo de serviço absoluto				Total
		Até 4 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	
N		0	18	13	13	<b>44</b>
Sim	% segundo o tempo de serviço absoluto	0,0	11,3	6,6	14,0	<b>8,9</b>
	Resíduos estandardizados	-2,0	1,0	-1,1	<b>1,6</b>	
N		44	141	185	80	<b>450</b>
Não	% segundo o tempo de serviço absoluto	100,0	88,7	93,4	86,0	<b>91,1</b>
	Resíduos estandardizados	0,6	-0,3	0,3	-0,5	
<b>Total</b>	N	<b>44</b>	<b>159</b>	<b>198</b>	<b>93</b>	<b>494</b>
	% segundo o tempo de serviço absoluto	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		X <sup>2</sup> =9,730		g.l.=3	p-value=0,021	

Estes dados permite-nos afirmar que a opinião que os professores têm acerca da existência de agressividade na sua escola varia significativamente do tempo de serviço docente que têm. Apenas podemos falar numa tendência (resíduo igual a 1,6) para se encontrar mais professores com mais anos de serviço a afirmar que na sua escola existe violência física.

## 2.1.16. Cargos que exerce na escola: medidas de promoção do sucesso escolar

Tabela 115: Medidas de promoção do sucesso escolar.

Coresponsabilização dos pais/alunos		Diretor de curso/Diretor de Turma		Total
		Sim	Não	
Sim	N	71	48	<b>119</b>
	% segundo o cargo de Diretor de Curso/Diretor de Turma	27,8	19,1	<b>23,5</b>
	Resíduos estandardizados	<b>1,4</b>	-1,4	
Não	N	184	203	<b>387</b>
	% segundo o cargo de Diretor de curso/Diretor de Turma	72,2	80,9	<b>76,5</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,8	
Total	N	<b>255</b>	<b>251</b>	<b>506</b>
	% segundo o cargo de Diretor e de curso/Diretor de Turma	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=5,347$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,021$

De acordo com  $p\text{-value}$  do teste de Independência do Qui-Quadrado (inferior a 0,05) podemos afirmar que existe interação significativa entre o cargo de Diretor de curso ou de turma e a opinião dada à coresponsabilização dos pais/alunos ser uma das medidas de promoção do sucesso escolar. Como o valor residual é inferior a 1,65 apenas podemos falar duma tendência para serem mais os professores com o cargo de Diretor de curso ou de turma a considerar esta medida muito importante para o aumento do sucesso escolar.

### 2.1.17. Medidas de redução do abandono escolar

Tabela 116: Profissionais que defendem medidas de redução do abandono escolar através do desenvolvimento de competências dos alunos.

Sensibilização/desenvolver competências dos alunos para saídas profissionais		Coordenador de Projetos		Total
		Sim	Não	
Sim	N	11	43	<b>54</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	20,4	9,5	<b>10,7</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,2</b>	-0,8	
Não	N	43	409	<b>452</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	79,6	90,5	<b>89,3</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,3	
Total	N	<b>54</b>	<b>452</b>	<b>506</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=5,965$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,032$

Com base no resultado do teste estatístico aplicado, podemos aferir com 95% de confiança que a probabilidade de encontrar um professor com o cargo de Coordenador de Projetos a considerar que a sensibilização para o desenvolvimento de competências dos alunos para as saídas profissionais é uma medida para a redução do abandono escolar, é maior, relativamente à de encontrar um professor que não tenha este cargo.

Tabela 117: Profissionais que defendem medidas de redução do abandono escolar através do investimento em cursos de Educação e Formação do interesse dos alunos.

Investimento em cursos de Educação e formação do interesse dos alunos (CEF)		Coordenador de Departamento/ Delegado de grupo		<b>Total</b>
		Sim	Não	
Sim	N	17	37	<b>54</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de grupo	17,5	9,0	<b>10,7</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,1</b>	-1,0	
Não	N	80	372	<b>452</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de grupo	82,5	91,0	<b>89,3</b>
	Resíduos estandardizados	-0,7	0,3	
<b>Total</b>	N	<b>97</b>	<b>409</b>	<b>506</b>
	<b>% segundo o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de grupo</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		X <sup>2</sup> =5,913	g.l.=1	<i>p-value</i> =0,026

São mais os professores com o cargo de Coordenador de Departamento ou Delegado de grupo que reforçam que o investimento em cursos de Educação e formação do interesse dos alunos (CEF) poderá reduzir o abandono escolar.

Tabela 118: Profissionais que defendem medidas de redução do abandono escolar através da criação cursos profissionais.

Criação de mais cursos profissionais		Diretor de curso/Diretor de turma		Total
		Sim	Não	
Sim	N	39	20	<b>59</b>
	% segundo o cargo de Diretor de Curso/Diretor de Turma	15,3	8,0	<b>11,7</b>
	Resíduos estandardizados	<b>1,7</b>	-1,7	
Não	N	216	231	<b>447</b>
	% segundo o cargo de Diretor de Curso/Diretor de Turma	84,7	92,0	<b>88,3</b>
	Resíduos estandardizados	-0,6	0,6	
N		<b>255</b>	<b>251</b>	<b>506</b>
<b>Total</b>	<b>% segundo o cargo de Diretor de Curso/Diretor de Turma</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=6,591$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,012$

Com 90% de confiança podemos afirmar que os professores que são Diretores de curso ou de turma estão mais consciencializados que a criação de mais cursos profissionais poderá reduzir o abandono escolar.

### 2.1.18. Medidas para melhorar as condições de estudo

Tabela 119: Profissionais que defendem como medida a criação de estudo.

Criação de salas de estudo e disponibilizá-las		Coordenador de Projetos		Total
		Sim	Não	
Sim	N	25	133	<b>158</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	46,3	29,4	<b>31,2</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,0</b>	-0,7	
Não	N	29	319	<b>348</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	53,7	70,6	<b>68,8</b>
	Resíduos estandardizados	-1,3	0,5	
<b>Total</b>	<b>N</b>	<b>54</b>	<b>452</b>	<b>506</b>
	<b>% segundo o cargo de Coordenador de Projetos</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=6,394$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,019$

Os professores que são Coordenadores de Projetos estão mais convictos que a criação de salas de estudo, assim como uma maior disponibilização das mesmas, poderá melhorar as condições de estudo.

Tabela 120: Profissionais que exercem outros cargos e que defendem a criação e disponibilização da sala de estudo como medida para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Criação de salas de estudo e disponibilizá-las		Outros cargos		Total
		Sim	Não	
	N	33	125	<b>158</b>
Sim	% segundo outros cargos	42,9	29,1	<b>31,2</b>
	Resíduos estandardizados	<b>1,8</b>	-0,8	
	N	44	304	<b>348</b>
Não	% segundo outros cargos	57,1	70,9	<b>68,8</b>
	Resíduos estandardizados	-1,2	0,5	
Total	N	<b>77</b>	<b>429</b>	<b>506</b>
	% segundo outros cargos	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=5,722$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,023$

De acordo com o resíduo estandardizado 1,8, verifica-se com 90% de confiança que os professores que exercem na escola outros cargos, em relação aos que não exercem, acreditam mais que a criação de salas de estudo poderá ser uma solução para melhorar as condições de estudo.

### 2.1.19. Medidas para resolver a indisciplina

Tabela 121: Profissionais que defendem a autoridade do professor como medida de prevenção da indisciplina.

Aumentar a autoridade do professor		Coordenador de Projetos		Total
		Sim	Não	
Sim	N	10	31	<b>41</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	18,5	6,9	<b>8,1</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,7</b>	-0,9	
Não	N	44	421	<b>465</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	81,5	93,1	<b>91,9</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,3	
Total	N	<b>54</b>	<b>452</b>	<b>506</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Projetos	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=8,807$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,007$

Estamos em condições de afirmar com 95% de confiança que os professores Coordenadores de Projetos considera mais importante o aumento da autoridade do professor irá resolver a indisciplina.



## 2.1.20. Medidas para melhorar a comunicação na escola

Tabela 122: Profissionais que defendem a disponibilização dos meios informáticos como medida para melhorar a comunicação na escola.

Uso/disponibilização de meios informáticos		Coordenador de Departamento/Delegado de grupo		Total
		Sim	Não	
Sim	N	16	37	<b>53</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de grupo	16,5	9,0	<b>10,5</b>
	Resíduos standardizados	<b>1,8</b>	-0,9	
Não	N	81	372	<b>453</b>
	% segundo o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de grupo	83,5	91,0	<b>89,5</b>
	Resíduos standardizados	-0,6	0,3	
<b>Total</b>	N	<b>97</b>	<b>409</b>	<b>506</b>
	<b>% segundo o cargo de Coordenador de Departamento/Delegado de grupo</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		X <sup>2</sup> =4,639	g.l.=1	<i>p-value</i> =0,041

Para uma confiança de 90% podemos encontrar mais Coordenadores de Departamento ou Delegados de grupo com a opinião que o uso de meios informáticos assim como uma maior disponibilização dos mesmos, é uma medida para melhorar a comunicação na escola.

Tabela 123: Profissionais com outros cargos que defendem a disponibilização dos meios informáticos como medida para melhorar a comunicação na escola.

Uso/disponibilização de meios informáticos		Outros cargos		Total
		Sim	Não	
Sim	N	15	38	<b>53</b>
	% segundo outros cargos	19,5	8,9	<b>10,5</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,4</b>	-1,0	
Não	N	62	391	<b>453</b>
	% segundo outros cargos	80,5	91,1	<b>89,5</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,4	
<b>Total</b>	<b>N</b>	<b>77</b>	<b>429</b>	<b>506</b>
	<b>% segundo outros cargos</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=7,856$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,008$

Também a opinião dada ao facto de o uso de meios informáticos ser uma medida para melhorar a comunicação na escola, está associada significativamente a outros cargos que os professores possam estar a exercer. Com 95% de confiança são os professores com outros cargos que apostam mais nesta medida com o objetivo de melhorar a comunicação na escola.

### 2.1.21. Medidas para incentivar a participação da comunidade

Tabela 124: Profissionais que defendem Medidas para incentivar a participação da comunidade.

Criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar		Outros cargos		Total
		Sim	Não	
	N	13	30	<b>43</b>
Sim	% segundo outros cargos	16,9	7,0	<b>8,5</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,5</b>	-1,1	
	N	64	399	<b>463</b>
Não	% segundo outros cargos	83,1	93,0	<b>91,5</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,3	
Total	N	<b>77</b>	<b>429</b>	<b>506</b>
	% segundo outros cargos	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=8,212$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,007$

Também são os professores com outros cargos que dão mais importância em relação aos que não têm outros cargos, à criação de momentos de convívio ou debates culturais para toda a comunidade escolar, como sendo uma medida de incentivo à participação de toda a comunidade escolar.

## 2.1.22. Conflitos sociais que identifica na escola

Tabela 125: Profissionais, com função Diretor de Turma, que identificam conflitos sociais que identifica na escola.

Falta de civismo, valores morais e respeito		Diretor de curso/Diretor de turma		Total
		Sim	Não	
Sim	N	27	43	<b>70</b>
	% segundo o cargo de Diretor de curso/Diretor de turma	10,6	17,1	<b>13,8</b>
	Resíduos estandardizados	-1,4	<b>1,4</b>	
Não	N	228	208	<b>436</b>
	% segundo o cargo de Diretor de Curso/Diretor de Turma	89,4	82,9	<b>86,2</b>
	Resíduos estandardizados	0,6	-0,6	
N		<b>255</b>	<b>251</b>	<b>506</b>
<b>Total</b>	<b>% segundo o cargo de Diretor de Curso/Diretor de Turma</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=4,543$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,039$

Nesta questão apenas podemos falar duma tendência para encontrarmos mais professores sem o cargo de Diretor de curso ou de turma, a referir que existe falta de civismo, valores morais e respeito na sua escola.

### 2.1.23. Outras funções que exerce na escola: medidas de promoção do sucesso escolar

Tabela 126: Profissionais com outros cargos que defendem como medidas de promoção do sucesso escolar, a redução do número de alunos por turma.

Redução do número de alunos/turma		Tem assento no Conselho Pedagógico		Total
		Sim	Não	
Sim	N	13	30	<b>43</b>
	% segundo a função assento no Conselho Pedagógico	16,0	7,1	<b>8,5</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,3</b>	-1,0	
Não	N	68	395	<b>463</b>
	% segundo a função assento no Conselho Pedagógico	84,0	92,9	<b>91,5</b>
	Resíduos estandardizados	-0,7	0,3	
Total	N	<b>81</b>	<b>425</b>	<b>506</b>
	% segundo a função assento no Conselho Pedagógico	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=7,072$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,015$

Estamos em condições de afirmar que existe relação significativa entre a opinião dada no que diz respeito à redução do número de alunos por turma promover o sucesso escolar e o facto de um professor ter assento no Conselho Pedagógico. Desta forma, podemos encontrar mais professores com esta função, em relação aos que não a têm, a reforçar que tal medida poderá de facto promover o sucesso escolar.

## 2.1.24. Medidas de redução do abandono escolar

Tabela 127: Profissionais com funções na Direção da escola que defendem como medidas de redução do abandono escolar maior participação/ acompanhamento dos pais na vida da escola.

Maior participação/ acompanhamento dos pais na vida da escola		Faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola		Total
		Sim	Não	
Sim	N	5	63	<b>68</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	31,3	12,9	<b>13,4</b>
	Resíduos estandardizados	<b>1,9</b>	-0,4	
Não	N	11	427	<b>438</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	68,8	87,1	<b>86,6</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,1	
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>490</b>	<b>506</b>
<b>% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola</b>		<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado</b>		$X^2=4,506$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,050$

Com 90% de confiança podemos aferir que são mais os professores que fazem parte do Conselho Executivo ou da Direção da escola que concordam que uma maior participação ou acompanhamento dos pais na vida escolar poderá reduzir o abandono escolar.

Tabela 128: Profissionais com funções na Comunidade Educativa/C.G.T. que defende maior participação/ acompanhamento dos pais na vida da escola.

Maior participação/ acompanhamento dos pais na vida da escola		Tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.		Total
		Sim	Não	
Sim	N	10	58	<b>68</b>
	% segundo a função tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.	25,6	12,4	<b>13,4</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,1</b>	-0,6	
Não	N	29	409	<b>438</b>
	% segundo a função tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.	74,4	87,6	<b>86,6</b>
	Resíduos estandardizados	-0,8	0,2	
Total	N	<b>39</b>	<b>467</b>	<b>506</b>
	% segundo a função tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=5,409$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,028$

Também os professores com assento na Assembleia ou Comunidade Educativa/C.G.T. são os que mais concordam que uma maior participação/acompanhamento dos pais na vida escolar é uma medida para reduzir o abandono escolar.

### 2.1.25. Medidas para melhorar as condições de estudo

Tabela 129: Profissionais com assento no Conselho Pedagógico que defendem a criação de salas de estudo como medida para melhorar as condições de estudo.

Criação de salas de estudo e disponibiliza- las		Tem assento no Conselho Pedagógico		Total
		Sim	Não	
Sim	N	34	124	158
	% segundo a função tem assento no Conselho Pedagógico	42,0	29,2	31,2
	Resíduos estandardizados	1,7	-0,8	
Não	N	47	301	348
	% segundo a função tem assento no Conselho Pedagógico	58,0	70,8	68,8
	Resíduos estandardizados	-1,2	0,5	
Total	N	81	425	506
	% segundo a função tem assento no Conselho Pedagógico	100,0	100,0	100,0
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		$X^2=5,190$	$g.l.=1$	$p\text{-value}=0,026$

Com 90% de confiança podemos aferir que os professores do Conselho Pedagógico quando comparados com os que não têm esta função, estão mais convictos que a criação de salas de estudo assim como a sua disponibilização, poderá melhorar as condições de estudo.



## 2.1.26. Medidas de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina

Tabela 130: Profissionais que defendem as medidas com carácter disciplinar para atenuar a indisciplina.

Rigor na aplicação da lei/medidas		Faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola		Total
		Sim	Não	
Sim	N	8	122	<b>130</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	50,0	24,9	<b>25,7</b>
	Resíduos estandardizados	<b>1,9</b>	-0,3	
Não	N	8	368	<b>376</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	50,0	75,1	<b>74,3</b>
	Resíduos estandardizados	-1,1	0,2	
Total	N	<b>16</b>	<b>490</b>	<b>506</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui- Quadrado		$X^2=5,114$	g.l.=1	$p\text{-value}=0,037$

Podemos encontrar mais professores que fazem parte do Conselho Executivo ou da Direção da escola, a concordar que o rigor na aplicação da lei/medidas é uma medida de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina, para um grau de confiança a 90%.

### 2.1.27. Medidas para incentivar a participação da comunidade

Tabela 131: Profissionais que defendem a criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar como medida de incentivo à participação da comunidade.

Criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar		Faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola		Total
		Sim	Não	
Sim	N	4	39	<b>43</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	25,0	8,0	<b>8,5</b>
	Resíduos estandardizados	<b>2,3</b>	-0,4	
Não	N	12	451	<b>463</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	75,0	92,0	<b>91,5</b>
	Resíduos estandardizados	-0,7	0,1	
Total	N	<b>16</b>	<b>490</b>	<b>506</b>
	% segundo a função faz parte do Conselho Executivo/Direção da Escola	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Resultado do teste de Independência do Qui-Quadrado		X <sup>2</sup> =5,786	g.l.=1	p-value=0,039

Com 95% de confiança podemos afirmar que são os professores que fazem parte do Conselho Executivo ou da Direção da Escola que estão mais firmes que a criação de momentos de convívios ou debates culturais para toda a comunidade escolar é uma medida de incentivo para a participação de toda a comunidade.

### **3. Entrevistas Exploratórias aos Diretores/Presidentes**

#### **3.1. A Gestão Escolar**

Em relação às entrevistas, a metodologia aplicada foi a qualitativa, com categorização à *posteriori*, com o objetivo de seguir as correntes de pensamento ou as teorias realizadas. As escolas que responderam encontram-se na tabela 3.

Contactadas as Direções ou Conselhos Executivos das Escolas do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira, 20 destes (76%) responderam à entrevista que decorreu entre o início do mês de janeiro e o final do mês de fevereiro, relativas à recolha de dados referentes à gestão escolar.

##### **3.1.1. Resultados das entrevistas sobre a gestão escolar**

Para respostas breves e sucintas, elaborou-se uma síntese dos dados que nos possibilitam comparar de imediato (tabela 132), diferentes situações que caracterizam o dia a dia escolar. A avaliação sobre práticas de projetos não consta na tabela, uma vez que todas as escolas inquiridas responderam *sim* a esta medida. Nota-se, através das respostas às entrevistas, que as direções executivas/diretores de escola tentam encontrar soluções para os problemas que vão surgindo no quotidiano da vida escolar. Estes dados são confirmados pelos professores que responderam ao inquérito cujo discurso transparece necessidades e problemas, os quais, estes profissionais apresentam propostas de melhoria e que, possivelmente já o fazem no seu quotidiano escolar com a própria direção da escola.

Tabela 132: Dados da entrevista aplicada às direções executivas com resposta imediata, mas com importância na perceção global de escola.

Escola	Abandono escolar		Dificuldade de integração			Atos de indisciplina (participações)			Professores Com mais ocorrências		Participação da comunidade educativa		Conflitos na escola são problemas sociais não resolvidos			Orçamento da escola: os Prof. conhecem		Perceção de dinheiro mal empregue	
	Elevado	Baixo	alguma	Sim	não	médio	Elevado	baixo	Sim	Não	Sim	Não	Sim	alguns	não	sim	não	sim	não
1		x			x			x		x	x		x				x		x <sup>11</sup>
2		x			x			x	x		x			x			x	x <sup>13</sup>	
3		x			x			x		x		Pouco			x		x <sup>12</sup>		x
4		x			x			x		x	x			x			x		x
5		x	x				x			x	x		x				x		x
6	x			x			x			x <sup>2</sup>		Pouco	x				x		x
7		x	x <sup>3</sup>			x			x		x		x				x	x <sup>13</sup>	
8		x			x			x		x		Pouco	x				x		x
9		x		x		x <sup>2</sup>			x		x		x				x		x
10		x			x			x		x	x		x				x		x
11		x			x	x			x		x		x				x		x
12		x	x					x		x	x		x				x		x
13		x		x		x			x <sup>4</sup>			Pouco	x				x	x <sup>13</sup>	
14		não tem		x <sup>1</sup>		x <sup>5</sup>			x		x		x <sup>6</sup>				x		x
15	x			x <sup>7</sup>			x		x		x		x			x			x
16		x	x					x		x <sup>2</sup>	x		x				x		x

x<sup>1</sup>alunos com deficiências, x<sup>2</sup> varia com o ano/aluno, x<sup>3</sup> 5º ano de escolaridade, x<sup>4</sup> é pontual e relacionado com o aluno em questão, x<sup>5</sup> maior ocorrência no início do ano, x<sup>6</sup> famílias desestruturadas e ou socioeconomicamente desprotegidas, x<sup>7</sup> o psicólogo faz a mediação entre o ensino básico do 1º ciclo e o ensino básico do 2º ciclo, x<sup>8</sup>alunos luso-descendentes, x<sup>9</sup> não querem, x<sup>10</sup> há pouco e tem de ser bem pensado, x<sup>11</sup> aquisições sem grande aplicação, x<sup>12</sup> professores querem saber se na sua área disciplinar há condições x<sup>13</sup> há uma grande preocupação em rentabilizar os recursos.

De acordo com os resultados da tabela, podemos inferir que o abandono escolar quase não existe nas escolas da Região Autónoma da Madeira. Estes dados são relatados por ambas as partes

No que respeita à integração dos alunos, há escolas que sentem mais essa dificuldade, nas quais se salientam mais alunos do 5º ano, especialmente durante o primeiro período, luso-descendentes e alunos com deficiências. Estes alunos têm acompanhamento do psicólogo da escola até colmatarem as suas dificuldades. Por sua vez, a direção da escola tenta reforçar esse apoio, de acordo com as respostas à entrevista (ver tabela abaixo)

Em relação à indisciplina, as direções executivas/diretores são da opinião que não há muita indisciplina nas respetivas escolas e, quando surge, é pontual ou então, é notada mais em alunos do 5º ano quando chegam à escola pela primeira vez, situação que, depois de detetada e orientada, tende a desaparecer no 2º período.

Em relação à possibilidade de haver professores com maior predisposição para ocorrências disciplinares do que outros, as respostas são preponderantemente afirmativas, contudo, as informações foram sempre reforçadas como sendo situações pontuais.

De acordo com as direções executivas, a participação da comunidade educativa na escola é boa, embora pontualmente, e em algumas escolas, não tenha grande expressão. Essa informação é igualmente corroborada pelos professores.

Tabela 133: Categorias e subcategorias com maior expressão na resposta à entrevista (síntese).

Categorias	Subcategorias	Com maior frequência por indicador	Frequência por categoria
A:Qualidade de serviço público de educação	Criação de cursos, projetos/atividades e equipas multidisciplinares para prevenção do abandono escolar;	7	17
	Dar apoio pedagógico aos alunos nas áreas carenciadas.	10	
H:Conflitos sociais que identifica na escola	Identificação de problemas sociais na escola;	7	35
	Fazer ações de formação /sensibilização para a integração dos alunos;	7	
	Criar estruturas próprias de apoio /correção de atitudes.	11	
I:A Gestão atual da escola	coordenação das atividades da escola no sentido da educação e formação (meios de leitura)	8	8

Além destes aspetos mencionados na tabela, como sendo muito importantes na vida da escola, é de referir algumas subcategorias bastante focadas pelas direções e de relevância para a qualidade da escola como: a intervenção em tempo oportuno, com tratamento de apoio diferenciado aos alunos (7); a criação de sala ou oficina de aprendizagem (8); a adequação e rentabilização de espaços de aprendizagem (10); a avaliação e ou reformulação dos projetos, em termos de progresso dos alunos (12) e o incentivo à participação da comunidade/pais através de reuniões e outros meios (11).

Em relação aos conflitos na escola serem ou não problemas sociais não resolvidos, as respostas são preponderantemente afirmativas, salientando-se que na opinião maioritária, eles poderão ter origem em alguns casos em famílias desestruturadas e ou socioeconomicamente desprotegidas.

No que concerne ao orçamento da escola, os professores não têm dele conhecimento. O problema que algumas direções levantam é que há pouco dinheiro e tem de ser bem pensado o seu gasto. Por isso há uma grande preocupação em rentabilizar os recursos. Os professores, por sua vez, querem saber se na sua área disciplinar há condições para trabalharem com alguma qualidade.

### **3.2. A Liderança Escolar**

Para a seleção da nossa amostra, em relação às lideranças praticadas nas escolas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário da Região Autónoma (RAM) selecionamos cinco escolas para aplicar a entrevista sobre a liderança dos Diretores/Presidentes tendo o nosso critério se baseado na antiguidade dos Presidentes/Diretores no cargo e o impacto que essas escolas têm na população local, nos níveis de ensino: Básico e Secundário, a dimensão da escola, localização geográfica e, se inserida no Funchal ou sua Fora. Para complementar este estudo aplicamos ainda uma entrevista ao Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa da RAM.

Em relação aos conteúdos selecionados para a construção do guião das entrevistas semi - diretivas optamos por não fugir ao “fio condutor” do inquérito e da entrevista já aplicados às escolas, mas direcionados para a gestão escolar. Neste sentido, salientamos para o nosso objeto de estudo, o Diretor/Presidente, das instituições escolares da RAM.

Elegeram-se as seguintes dimensões para a análise que vão conferir, no seu conjunto um estilo de liderança ao Diretor/Presidente da respetiva Instituição Escolar (cf. Apêndice XIV).

- Perceções face a possíveis influências no exercício do cargo;
- Perceção sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional;
- Posicionamento do Diretor/Presidente das Escolas da RAM face à às Políticas Públicas Educativas e a sua tomada de decisão;
- Posicionamento do Diretor/Presidente em relação ao sucesso educativo dos alunos, à qualidade e eficácia das Instituições Escolares.

Tendo em atenção os fortes condicionamentos que movem na atualidade a sociedade impondo novas limitações organizacionais, de gestão e de liderança das Escolas ao nível nacional, regional e local, estas são obrigadas a readequarem as suas dinâmicas em

conformidade com a direção dos «ventos» da mudança para não perderem de vista metas desenhadas no seu Projeto Educativo.

A aplicação da entrevista no âmbito da liderança, nesta investigação teve como objetivo identificar os estilos de liderança praticados pelos Diretores/Presidentes das instituições escolares, assim como a influência que as diferentes dimensões mencionadas têm nesses estilos de liderança, tendo em atenção a qualidade, eficácia da escola e o resultado da avaliação dos alunos.

### **3.2. 1. Dimensão Formação Académica e Tempo no exercício no cargo e idade**

Numa primeira fase da análise e interpretação deste estudo fez-se a contextualização/caraterização dos Diretores /Presidentes, para obter as perceções das possíveis influências que esta contextualização tem no exercício do seu cargo. Em relação à formação académica, que de acordo com Torres, (2013),

“o líder deverá em termos de ideal-tipo, ser treinado (e.g. pós-graduado em administração educacional) e ajustável aos múltiplos contextos em que está inserido. Mas enquanto rosto da autoridade e ator-cimeiro da vida da escola, o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola.” (p.69)

Neste sentido e, corroborando a opinião da autora, a formação académica destes Diretores/Presidentes ajusta-se aos vários contextos por si liderados. Podemos ver na tabela 131, uma caraterização simples dos Diretores /Presidentes em estudo. Apesar das formações académicas serem diferentes, não foram impeditivas ao exercício do cargo. Em relação às diferenças de idades e tempo de serviço no cargo destes Diretores/Presidentes, apercebemos, ao longo dos seus discursos, a experiência profissional de cada um e a forma como cada um gere, manipula e lidera os espaços e estruturas da organização educativa subentendendo uma lógica de prestação de contas. Esta permanência no cargo subentende a capacidade destes profissionais de liderarem ao longo do tempo e, cujas práticas de certa forma obedecem a estratégias que implícita ou explicitamente se encontram nos sete



princípios defendidos por Hargreaves & Fink (2007), da “sustentabilidade na liderança e na mudança nas escolas e dos sistemas educativos”( p.32).

Por uma questão académica, optou-se por referenciar os Diretores/ Presidentes pela sigla das diferentes escolas: P1, Presidente da Escola dos Louros; P2, Presidente da Escola Jaime Moniz; P3, Presidente da Escola de Machico; P4, Presidente da Escola da Fajã da Ovelha e P5, presidente da Escola Francisco Franco.

Tabela 134: Contextualização e caracterização da amostra - Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e Diretores/Presidentes entrevistados.

Meio: Funchal/ Fora	Escola	Diretor Presidente	Idade do Diretor/ Presidente	Estado Civil	Formação académica	Tempo no cargo
Direção Regional Educação	-	DR	-	-	Licenciatura em Direito	12
Urbano: Funchal	2º e 3º Ciclos	P1	48	Solteira	Licenciatura com especialização em Administração e Gestão escolar	16
Urbano: Funchal	Secundário	P2	59	Casado	Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Pós- graduação em Estudos Europeus/Vertentes Jurídica e Económica pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra”.	27*
Urbano: Fora	2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário	P3	52	Casado	Licenciatura em Engenharia	20
Rural: Fora	2º e 3º Ciclos	P4	44	Casado	Licenciatura em Educação Física	8
Urbano Funchal	Ensino Secundário	P5	55	Casada	Doutoramento em História – Faculdade de Letras de Lisboa	15

\*27 como Vice-Presidente/Presidente do Conselho Diretivo/Diretor/Presidente do Conselho Executivo

### 3.2. 2. Dimensão profissional: exercício do cargo

No âmbito da dimensão profissional, Hargreaves & Fink (2007) lembra que “a liderança sustentável desenvolve aspirações a cargos de líder, desde os primeiros meses de

carreira de um professor, e constrói uma cultura de liderança em que veteranos e iniciados trabalham e aprendem em conjunto” (p. 323). Reportando-nos à liderança nos contextos escolares e à sustentabilidade dessa no exercício do cargo deparamo-nos com algumas diferenças nos Diretores/Presidentes entrevistados, em relação ao percurso de vida profissional, mas todos os presidentes passaram por uma fase comum que é caracterizada pela lecionação no âmbito da sua disciplina, Diretor(a) de turma, Delegado (a) de grupo, Vice- Presidente e hoje desempenham as funções de Diretor/Presidente. Alguns destes docentes, ainda desempenharam outros cargos de lideranças «intermédias» na escola, como podemos ler na informação dada por este (a) presidente. “ Ao longo da carreira desempenhei todos os cargos, Direção de turma, Delegada disciplinar, Coordenadora de Ciclos/Diretores de Turma, Presidente do Conselho Pedagógico, fiz parte da direção de outras escolas e agora faço parte da direção desta escola...”(P5, 2012). Outros presidentes desempenharam outras funções para além da escola como afirma P2,

*“(...) e vereador da Câmara Municipal de Machico/Deputado/Presidente da Comissão de Educação/Vice-Presidente do Grupo Parlamentar do PSD na Assembleia Legislativa da Madeira/ Representante da RAM no Conselho Nacional de Educação/Presidente do Conselho Regional de Educação/Presidente da Assembleia Municipal de Machico.”*

Em relação ao percurso profissional do Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa (DR) referiu:

*“no início de carreira exerci advocacia e paralelamente como Técnico Superior da Administração Regional de finanças e pessoal. Ao fim de um ano, fui convidado para diretor de serviços da Administração Pessoal e desde há doze anos sou Diretor Regional na área da Educação.”*

Como o próprio indica tem um papel de dirigente Regional na área da educação, relacionado com tudo o que diz respeito às escolas no âmbito da Administração e do pessoal docente e não docente, com quem reúne para deixar orientações e esclarecer em situação de dúvida, medidas e ou diplomas de atualização / adequação nos estabelecimentos de ensino da RAM e sempre que as situações o exijam.

### 3.2. 3. O desenvolvimento de competências profissionais

O desenvolvimento de competências profissionais dos Diretores/Presidentes ao nível profissional, fez-se a partir das suas aprendizagens com o exercício da prática diretiva, quer ao nível da comunidade quer ao nível da relação com a comunidade, quer ao nível do desenvolvimento burocrático e formação contínua na área, como explicitam os Presidentes: P1, *“as aprendizagens desenvolveram-se com o exercício da prática diretiva, quer ao nível da relação com a comunidade, quer ao nível do desenvolvimento burocrático acrescidos da formação contínua na área”*. P5 informa o seguinte:

*“fiz sempre carreira académica na área científica e na área pedagógica. Doutoramento é na área científica de História. Ao longo da carreira desempenhei todos os cargos, Direção de turma, Delegada disciplinar, Coordenadora de Ciclos/Diretores de Turma, Presidente do Conselho Pedagógico, fiz parte da direção de outras escolas e agora faço parte da direção desta escola desde há 15 anos”*.

Por sua vez o DR evidencia, que o desafio do próprio percurso profissional o induziu a corresponder aos novos desafios que se colocavam em particular no Sistema Educativo Regional e, neste sentido refere:

*“corresponder aos novos desafios que se colocavam em particular no Sistema Educativo Regional.[ainda], a possibilidade de enquadrar a nível regional, determinados modelos organizacionais, quer ao nível da administração e gestão das escolas, quer na própria orgânica das Direções Regionais, e ainda o enquadramento dentro das competências constitucionais da Região na atribuição das carreiras específicas das organizações das escolas.”*

### 3.2. 4. Dimensão familiar: grau de envolvimento no exercício do cargo

No âmbito da dimensão familiar dos Diretores/Presidentes e seu grau de envolvimento no exercício do cargo citamos: (Selva, 13 de Outubro 2006)

“El Hombre es un Producto Social y a la vez un productor de Sociedad. El *Homo Socius* se define por la asimilación del conocimiento-aprendizaje social-que forma su biografía, le adapta a su ambiente y configura su experiencia vital. El sujeto social, *Homo Socius*, es un ente activo, produce y ordena “la realidad” construyéndola discursivamente por medio del lenguaje. Es el discurso social, el que ordena y da significado a la experiencia. Por ello es imprescindible no vaciar de contenido el sentido, de las palabras, consensuado culturalmente.”  
(Selva 13 Oct 2006, 07:44)

Apuramos que houve sempre uma entrega muito grande da parte de todos os Diretores/ Presidentes em estudo e, sempre alicerçada à família, ou porque de certa forma a família representa a «fonte» de apoio para a estabilidade pessoal/emocional do «eu» diretor/Presidente, do «eu» social e do «eu» enquanto pessoa como podemos apreciar, quase numa espécie de monólogo exteriorizado quando nos responderam a esta dimensão. Neste âmbito, P2 encontra na família, como podemos ver no seu discurso, a energia necessária para fazer mover o exercício das suas práticas,

*“ não estou isento de sofrer influências, quer da família, quer do meio social, onde me insiro. Ter uma família sã, que preserva os valores do respeito, da tolerância, da integridade, da dignidade humana, da solidariedade, do equilíbrio, da justiça e da equidade, é ter um apoio fundamental para o exercício de qualquer cargo.”*

Ainda em relação à família, denota-se em P3 alguma diferença na forma como dá primazia ao cargo em detrimento do «resto, ou o resto», neste caso a família surge como uma obrigatoriedade no cumprimento das suas funções como podemos ver na sua exposição:

*“A vida familiar nestas situações condiciona um pouco porque uma pessoa ao optar ou dedicar-se a sério a esta função não basta trabalhar as vinte e duas horas ou as «tais» trinta e cinco horas. Temos que estar sempre completamente disponíveis.”*

O mesmo se repete com P4 que prontamente respondeu: *“desta forma mudei a minha vida particular e privada em prole da vida profissional, mas volto a dizer que não estou nada arrependido (sorrisos)”*. P5 também evidencia a importância da relação familiar no cargo que exerce, assim como no seu desenvolvimento cultural, profissional pessoal ao afirmar convictamente que *“Acho que a estabilidade familiar, até pode*

*escrever, contribuiu para o meu desempenho profissional com a carreira académica, com tudo”.*

Em todos estes Diretores /Presidentes houve um sentimento comum, o sentido de «agarrar» o cargo para não perder o controlo da monitorização diretiva. Para o DR apercebemo-nos de uma situação similar em relação a este aspeto quando salientou que foi “um desafio do próprio percurso profissional, em corresponder aos novos desafios que se colocavam em particular no Sistema Educativo Regional”.

### **3.2. 5. Decisões no exercício do cargo: grau de motivação**

No âmbito das decisões no exercício do cargo e o grau de motivação, realçamos a autonomia das escolas na criação do seu modelo organizacional virado para a eficiência dos serviços da educação na instituição a que se reporta.

O clima Institucional que se cria é, de acordo com os presidentes, a chave mobilizadora da disciplina, do respeito, da motivação e qualidade desserviços que levam ao sucesso. Assim, nesta dimensão, P2 aborda a motivação como sendo *“ter a capacidade de, em cada dia que passa, mobilizar, inspirar e motivar pessoas para uma missão. Ser útil e inovador à minha escola, ter visão”*. Este presidente realça a visão e o modo de orientar as dinâmicas organizacionais para a missão pretendida, que, à partida devem ser inovadoras. Para este presidente, a ordem cronológica e sequencial dos acontecimentos organizacionais visíveis nas práticas é que vai facilitar o cumprimento de objetivos.

P3 vai também de encontro à opinião de P2, não alterando muito o seu pensamento. P4 quase se repete em relação a P2. Na sua mensagem transporta a preocupação temporal, sem lacunas, de uma organização que não pode falhar nos seus princípios e metas, que visa a melhor resposta para a sua comunidade. Citemo-lo: *“saio de casa e já começo a pensar que objetivos tenho que cumprir hoje, penso nos alunos, no pessoal docente e não docente, pessoal administrativo (...), é tudo o que nos vai motivando o dia-a-dia”*. Apercebemo-nos da preocupação destes profissionais, Sempre à procura do melhor desempenho continuemos com P5 que não descarta a sua grande preocupação em viabilizar o Projeto Educativo de Escola, como podemos confirmar no seu discurso: *“a*

*possibilidade de inovar, de pôr a funcionar a escola, de melhorar o desempenho e os resultados que se consegue através do projeto que concretizo”.*

Por detrás da entrega destes profissionais motivados e envolvidos nos seus modelos organizacionais há uma figura (DR) muito entregue às suas responsabilidades de Diretor, Regional que abertamente nos falou da sua maior motivação no cargo que exerce: *“o que mais me motiva no cargo é a criação dos modelos organizacionais, e ainda destes modelos de carreiras, numa perspetiva de melhoria das organizações e em particular dos Serviços Regionais da Educação e das escolas”.* No seu papel dinamizador, transmite às escolas as orientações necessárias e facilitadoras do processo organizacional de todas as instituições educativas e de cada uma.

### **3.2. 6. Dificuldades/ Constrangimentos**

No que concerne às dificuldades e constrangimentos sentidas pelos Presidentes/Diretores das escolas, todos os participantes exceto P5 remetem as suas maiores dificuldades para as relações humanas, especialmente na tomada de decisão, cujas dificuldades radicam na articulação de ideias para uma reposta consensual dentro da(s) equipa(s) de trabalho.

Neste sentido, citamos P1 que nos diz: *“Sinto particular dificuldade em ser imparcial perante a tomada de decisões mais difíceis “(...) tento sempre dar uma particular atenção às questões da comunicação porque penso que muitos dos problemas radicam nas dificuldades de articulação de ideias/contextos e objetivos”.*

P2 expressa o «peso» da responsabilidade quando nos aborda as suas maiores dificuldades, ou seja: *“ter a capacidade de, em cada dia que passa, mobilizar, inspirar e motivar pessoas para uma missão [e ainda] ser útil e inovador à minha escola”.* Este presidente tenta não perder a trajetória do seu sentido de ação no tempo e no espaço. Neste âmbito, P3 expressa as suas dificuldades de uma forma muito similar a P1 como podemos ver:

*“A parte mais complicada é a relação interpessoal porque este nível estamos a falar com colegas, com professores (...) a parte mais difícil que é conciliar os interesses de cada um com os interesses da instituição. Torna-se uma tarefa muito complicada e portanto estas decisões são as mais difíceis que é aproveitar os contributos num só sentido mas o interesse pessoal às vezes causa divergências.”*

Ao nível desta subcategoria emergem quase sempre divergências pouco fáceis de resolver e que, por vezes correspondem a interesses pessoais. P4 também manifesta as suas dificuldades tal como os outros Diretores/Presidentes, na abordagem com os colegas para a tomada de decisões. P5 remeteu as suas dificuldades para a vertente económica, uma preocupação da escola que vai criar limitações e ou inibições na consecução dos projetos e que por esta via levanta sempre problemas. É impressionante como DR também, realça o aspeto económico e ainda em relação às dificuldades põe «um acento tónico» nas relações interpessoais que por vezes levam a alguns constrangimentos na aplicação de políticas educativas. No seu discurso em relação às dificuldades sentidas como DR, citamos:

*“Em relação à sensibilização para o cumprimento da legislação, pressupõe um trabalho muito acompanhado, muito perto das escolas, o que causa por vezes problemas são as próprias relações interpessoais, o que me leva por vezes a intervir diretamente nas escolas. Também neste momento a própria contingência a nível financeiro leva por vezes a tomada de decisões que obviamente denotam um certo constrangimento por parte das escolas públicas (...) As nossas decisões têm haver mais com as políticas educativas, e as mais difíceis, são as que se, reportam à natureza financeira, por vezes também e infelizmente, alguns reportam-se à natureza disciplinar.”*

Em relação às dificuldades financeiras, estas estenderam -se desde a governação do país à da gestão das empresas e à organização da vida familiar de todos. Na atualidade, a reestruturação de todas as organizações desde as macro até às micro é uma constante em cada dia que passa, atingindo as famílias. Esta situação já era previsível aquando da aplicação dos inquéritos, no final de 2008 princípio de 2009.

Hoje, a sua descrição é bem visível em manchetes de diários, jornais, revistas e outros meios de informação. Neste sentido, os meios de comunicação/informação atestam sobre os acontecimentos Nacionais da atualidade, e testemunham que mais do que uma crise económica e financeira, vivemos uma crise semântica. Estes órgãos veiculam a informação que para a generalidade dos portugueses, este foi o ano de esforço e sacrifício

e, para muitos, sofrimento e angústia, ao mesmo tempo que também foi, um ano de expectativa, de adiar projetos e de focar-se no imediato e no essencial, à espera que a tormenta acabe.

É nesta sociedade que as escolas desenvolvem os seus projetos, criando e dinamizando modelos organizacionais compatíveis com os sistemas externos, de um mundo em mudança como disse um dos Diretores/Presidentes, em relação ao desenvolvimento, formação e eficiência do líder: *“Pensamos que as escolas estão paradas, mas não, há oito anos que a escola mudou tanto e tanto, não estão paradas (...)”*.

### **3.2. 7. Perceção sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional**

Na dimensão do desenvolvimento profissional a vertente da formação é um requisito fundamental para a atualização e desenvolvimento das boas práticas, caso contrário perde-se a eficiência das lógicas de ação nos contextos pressionados pelas grandes mudanças. Contudo, foi evidente a preocupação de todos estes profissionais, em manterem-se atualizados, a fim de explorarem os recursos disponíveis para melhorarem não só os seus conhecimentos científicos como também melhorarem a execução das suas práticas organizacionais de gestão e de liderança da sua incumbência.

### **3.2. 8. Desenvolvimento profissional: formação**

Essas preocupações são perceptíveis nos seus entusiasmados discursos. Neste sentido, P1 refere: *“fui ao longo dos anos fazendo formação contínua na área da liderança, das relações interpessoais, das questões financeiras, entre outras”*, onde se destacam três áreas que privilegiou no âmbito do seu cargo para fazer formação e que são: A liderança, relações interpessoais (estruturação social do eu e a relação com o(s) outro(s)) e ainda a gestão financeira já que, a escola é uma organização que tem de lidar não só com os recursos humanos, mas também materiais e que exige flexibilidade no apuramento de



necessidades institucionais prioritárias sem descuidar a eficácia e a qualidade da escola e não dissociando o dualismo da economia «custo benefício» para o bem da Instituição.

P2, no seu discurso, transmite uma visão sistémica aglutinadora de conceitos na medida em que procura melhorar as suas práticas através do seu desenvolvimento profissional, mas global em diferentes áreas do saber, para melhorar os contextos do seu raio de ação. Foi claro quando ressaltou a sua visão holística do ser humano e como a transporta para a sua gestão e liderança:

*“Leio, muito, sobre todos os géneros literários que me ajudam a ter uma visão holística do ser humano e do contexto onde vivo. Procuro estar muito atento à legislação específica e estou sempre à procura de novidades, quer no mundo da gestão em geral, quer na gestão escolar, com o intuito de aplicar as boas práticas à nossa Escola. Nas minhas viagens visito muitas escolas e troco imensas opiniões e experiências com diretores e especialistas.”*

O percurso de formação de P3 pauta-se pelo reforço em formação na matéria da Gestão, também à procura das melhores respostas de ação nos contextos da sua incumbência e, neste sentido, refere: *“Vou participando em ações de formação, fazendo alguns cursos na área de gestão e administração com largas horas, fiz uma Pós Graduação na área gestão e administração escolar de conferências, debates, seminários”*.

P4 repete o mesmo tipo de discurso para salientar a sua formação e reorientação das suas práticas diretivas.

Em relação ao DR, as suas preocupações vão, para além de envolverem a necessidade de melhorar o conhecimento através de leituras importantes, para a dinamização das práticas do âmbito da Direção Regional da Educação e que, segundo o próprio, passam entre outras tarefas por ensaios, reuniões com as direções executivas. Como podemos ver nesta sua citação:

*“A atualização passa pelo acompanhamento de leituras pelos diversos autores, quer a nível nacional, e mesmo internacional, que vão dinamizando ensaios, e estudos sobre a administração escolar, sobre as matérias de carreiras, sobre as matérias da função pública e ainda obviamente, com a leitura da respetiva legislação. Participando também em reuniões a nível nacional e a nível internacional.”*

### 3.2. 9. Desenvolvimento profissional: perfil do líder

Em relação ao perfil do líder, os Presidentes/Diretores participantes são unânimes em referir uma base recheada de princípios comuns a todos, salientando-se porém em alguns deles características interessantes em reunir neste «pacote» mobilizador das dinâmicas institucionais escolares. Em modo de síntese citamos o que dizem acerca das características que consideraram mais importantes no perfil de um líder escolar. Assim, para: P1, *“Ser direto, objetivo, claro na comunicação, correto, assertivo, ter uma postura ética e moral, ser profissional e isento (...) Ser humilde sem ser submisso e respeitar todos os elementos (...)”*

P3, dá importância às seguintes características:

*“Clareza para ser sintético (...), saber onde deve chegar, em primeiro lugar. (...), coerente na decisão, sobretudo tem que transmitir confiança (...), deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias (...) tem de saber avaliar a dimensão da ação e, se deve alterar ou não, tem que corrigir, assumir e retificar (...) ser pragmáticos.”*

P4, também realça vários aspetos pertinentes nos Diretores /Presidentes:

*“facilitar a comunicação, (...) É preciso saber ouvir (...) estar sempre atualizado, (...) Tem que saber onde deve chegar, em primeiro lugar. Ser transparente, coerente na decisão, sobretudo tem que transmitir confiança. (...) É mostrar que a pessoa é capaz tem um caminho, deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias (porque o grupo de trabalho tem de ter uma referência) e não vacilar. É também ser um bom comunicador. (...), haver uma boa relação de respeito (...) É preciso estar predisposto para ir ao encontro da solução.”*

P5 apresenta alguns aspetos distintos dos Diretores/Presidentes anteriores ou seja:

*“Capacidade de decidir, ouvindo os outros (...) ter é bom senso (sorrisos). (...) deixar de parte os interesses pessoais de cada um e procurar uma resposta*

*comum. (É preciso é gostar do que se faz e ter disponibilidade (...) É preciso conhecer toda a estrutura de uma escola (...) é preciso dar espaço às pessoas, (...) saber por exemplo adequar o funcionário ao espaço (...) e até de cada professor à turma, à disciplina (...) é preciso prever para que os conflitos não aconteçam. (...) sintonia.”*

Neste sentido a opinião do DR vai de encontro às opiniões expressas pelos Presidentes /Diretores quando apela à formação especializada, ao bom senso e ponderação além do poder de motivação de equipas como podemos ler no seu discurso:

*“tem que haver uma formação especializada, para a função. A liderança tem que levar o líder escolar a ter toda a comunidade educativa, de modo a que adira ao projeto de organização escolar, e o líder deve ter acima de tudo bom senso e ponderação. O senso e a ponderação para além das características dinâmicas que deve ter, é importante num líder, é saber motivar as suas equipas.”*

Tendo como base a reunião dos discursos citados, resultado da experiência profissional de cada Diretor/ Presidente destacamos as características que eles consideram mais importantes para o perfil profissional de um líder (Diretores/ Presidentes) das Direções Executivas das escolas do 2º e 3º Ciclos e ainda do Ensino Secundários. Lembramos que P3 refere-se ao Diretor/Presidente, como uma pessoa «pragmática» e P2 considera «um leitemotiv».

Assim, de acordo com os Diretores/Presidentes das escolas, um líder escolar deve ter um perfil com as características seguintes: ter bom senso, ser ponderado, estar sempre atualizado, saber motivar, ser objetivo e transparente na comunicação, assertivo, isento, humilde, submisso, respeitador, aglutinador de vontades, nortear a sua ação no respeito pelos valores. Deve saber ouvir, saber partilhar, saber decidir, com firmeza e com convicção, ser tolerante, respeitador e incentivador do direito à diferença de opiniões, ser capaz de cultivar a diversidade, mobilizador, acreditar, saber acarinhar e valorizar as pessoas, não dar ideias todos os dias, saber avaliar a dimensão da ação, não vacilar, deixar de parte interesses pessoais e procurar uma resposta comum. Deve também conhecer toda a estrutura de uma escola, dar espaço às pessoas, adequar o funcionário ao espaço e cada professor à turma e à disciplina, ter capacidade de previsão para que os conflitos não aconteçam.

Concluindo sobre as características do perfil dos Diretores Presidentes recorremos ao discurso de DR que referindo-se à instituição num todo, lembra que, *“acima de tudo, há um perfil para a função, de acordo com o projeto da escola, e há uma perspetiva de interiorizar uma mais-valia para organização da escola e dos alunos.*

### **3.2. 10. Desenvolvimento profissional: monitorização de necessidades**

No âmbito da monitorização de necessidades dos alunos, os Diretores/Presidentes apoiados pelos serviços centrais todas as medidas necessárias à qualidade e eficácia da escola visando as melhores aprendizagens para os alunos. Em relação aos alunos com maiores dificuldades, os Diretores/Presidentes dispõem de um corpo docente que constitui as equipas multidisciplinares e um(a) psicólogo(a) para fazerem um processo de acompanhamento e monitorização de necessidades formativas. Diagnosticadas nas escolas, as necessidades educativas especiais, os Diretores/Presidentes têm um papel importante através das estruturas de gestão intermedias avaliar a tipologia de acompanhamento e ou encaminhamento para as necessidades percecionadas.

Deste modo, os alunos que pelos mais variados motivos manifestam dificuldades na aprendizagem conseguem, de certa forma suprir, pelo menos em parte, as suas fragilidades condicionadoras da sua integração e aquisição de conhecimentos. Neste sentido Freire (2005)” é da opinião que:

“Se na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscitividade dos dois (...) Isto é, a liderança tem nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos” (p.146).

É pela educação como meio de aprendizagem que permite aos jovens uma melhor socialização na escola em particular, com efeitos no seu meio e produzir de forma planeada e eficaz um maior número de cidadãos melhor formados e úteis à sociedade.

Subjacente a este papel regulador e de criação igualdade de oportunidades Diretores/Presidentes desenvolvem um trabalho com muito apoio dos serviços centrais que facilitam as criação de cursos neste âmbito e as condições de monitorização dos mesmos.

Neste sentido e para percebermos melhor como funcionam as escolas nesta dimensão citamos: P2 que diz: *“Temos equipas multidisciplinares que, em rede, detetam e minimizam essas necessidades e temos uma ação social atenta que tende a atenuar essas fragilidades que podem condicionar o normal processo de ensino-aprendizagem”*.

Para P3, as carências verificadas parecem fazer-se sentir mais ao nível da estruturação psicológica do eu da criança/adolescente e ao mesmo tempo aluno Assim, refere: *“Há alunos com carências, a verdade é essa (...) às vezes têm determinadas atitudes dentro da escola (...) Nós temos uma psicóloga, as portas estão abertas, a escola é um complemento”*. P5 Tem a preocupação de esclarecer o(s) aluno(s) no seu seguimento de estudos ou via profissionalizante para que todos e cada um se encaixe(m) no curso que melhor se adequa à sua forma de estar, ler e ver a vida.

Perceciona-se, nestes Diretores/ Presidentes, uma preocupação muito grande em manter todas as estruturas físicas e recursos disponíveis em funcionamento para uma melhor resposta ao desenvolvimento das aprendizagem dos alunos e eficácia da Escola, não descurando também o seu posicionamento em relação às expetativas da sociedade para quem trabalha. Isso mesmo lembram Salán e Vidal (1994), quando referem que *“La educación es una realidade social, consecuencia de vivir en sociedad, y una necesidad social”* (p.101).

#### **4. O Diretor/Presidente das Escolas da RAM e as Políticas Públicas Educativas.**

#### **4.1. Diretor/Presidente da escola face à tomada de decisão: políticas organizacionais**

Na dimensão posicionamento do Diretor/Presidente na escola face à tomada de decisão, tendo em consideração as políticas organizacionais e a forma como usa a sua autonomia, o Diretor/Presidente de cada escola toma as suas decisões ao nível do seu espaço em função da autonomia que dispõe para fazê-lo. Neste sentido, Moreira et al. (2006) são de opinião que,

“a autonomia no quadro das escolas públicas não superiores é encarada como mero instrumento de gestão e administração destes estabelecimentos de ensino. Neste caso deparamo-nos ou com um sistema de desconcentração de poderes que não configura verdadeiramente a situação da autonomia ou então de descentralização como administração indireta do Estado, em ambos os casos libertando os órgãos centrais de determinadas funções e tarefas e garantindo uma gestão de proximidade que permite adaptar algumas medidas à realidade em que vão ser aplicadas. As escolas não são iguais umas às outras, enfrentam problemas diferentes como resultado de contextos diferentes e torna-se absurdo impor a todo o universo escolar regras que só fazem sentido para uma parte do universo contemplado” (p.18).

O pensamento do DR vem de encontro a esta opinião, ao clarificar a separação de papéis: à Direção Regional *“cabe delinear as políticas para o enquadramento da organização das escolas”*, por sua vez às escolas cabe a tomada de decisões, por intermédio Diretor/Presidente que em função da sua autonomia faz funcionar a escola por via das suas estruturas intermédias. O próprio DR reforça a importância da autonomia na escola da seguinte forma *“A questão de autonomia das escolas, é para nós uma questão central, essa autonomia ao nível das tomadas de decisões, ao nível da pedagogia, da disciplina, enfim, ao nível da organização da escola”*. Deste modo, as atividades desenvolvem-se pela via da autonomia *“de forma que num conjunto de atividades, se trate de forma auto-responsável, de modo diferente o que é diferente, flexibilizando e adequando as soluções administrativas ao contexto em que vão ser aplicadas”* (Moreira et al., 2006, p. 18).

Porém, as escolas dispõem de um leque de abertura que será tanto maior quanto maior for a facilidade em interpretar os preceitos legais que uniformizam critérios no

âmbito da Educação Nacional. Por isso, a liderança institucional e a colaboração da comunidade envolvente vão facilitar ou condicionar a aplicação das faculdades administrativas dos Diretores/Presidentes.

O papel da escola é pôr em prática as suas competências institucionais sem descurar as características do meio local e como afirma Moreira et al.. (2006), “a autonomia pressupõe porém uma combinação de liberdade com responsabilidade por parte do sujeito que a detém (...) assume-se, assim, como uma forma de conciliar a pluralidade em que se organiza o Estado” (pp.18-19).

Os Diretores/Presidentes da RAM movem as suas dinâmicas num equilíbrio contornado pelo enquadramento jurídico da autonomia das escolas públicas do ensino básico e secundário como podemos ver na afirmação de P2:

*“Trabalho muito em equipa e procuro descentralizar as diferentes funções. Incentivo a autonomia e a criatividade de todos (...) e defendo uma cultura de responsabilidade (...), Coordeno todos os setores especializados e decido, em última instância, sempre de acordo com as minhas competências, nunca ultrapassando aquelas que são cometidas a outras órgãos de decisão de Escola. As competências de gestão e contabilidade foram, por mim, delegadas num vice-presidente e chamo à minha responsabilidade, mais direta, as funções pedagógicas e de organização e funcionamento escolar.”*

Neste sentido, P4, também refere que,

*“não podemos ser autoritários, está fora de questão. Também o que está mal é preciso tomar medidas (...) Quanto aos balanços pedagógicos vemos se está tudo a ser cumprido, temos que estar atentos a estas situações. Nós temos um projeto e fazemos balanços periodicamente e estar sempre a atuar não podemos deixar andar.”*

Os Diretores/Presidentes desempenham um papel de regulação das políticas e de apoio à ação educativa mediante, ao desenvolvimento do ambiente organizacional da instituição, promotor do sucesso educativo nesses contextos. De acordo com Cunha, (2006), “quando a missão é partilhada e as pessoas são capazes de se unir na sua prossecução, é mais provável a criação de um sentido psicológico de comunidade de trabalho” (p. 124), pelo que, o desenvolvimento das tarefas tende a melhorar a qualidade e eficiência de serviços no sentido dos melhores resultados.

## **4.2. Estilos de liderança dos Diretores/Presidentes**

A liderança praticada nas escolas pretende manter a organização num estado de equilíbrio dinâmico. Para cumprir a sua missão, exige aos seus profissionais capacidade de articular de forma dialética as tensões entre os mecanismos de coordenação e o grau de motivação que envolve as suas práticas diretivas ou seja, “Compete portanto ao líder enfatizar a missão social da organização e a importância do cumprimento cabal os seus objetivos” (Cunha, 2006, p.124). Para o efeito, e tendo em atenção os elementos que compõem as estruturas intermédias e os condicionalismos sociais do meio, os Diretores/Presidentes adequam o seu estilo de liderança à exigência institucional, e arquitetada no seu Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola.

Neste sentido, o DR referindo-se às escolas da RAM é da opinião que,

*“um bom estilo de liderança corresponde ao projeto da escola e às suas necessidades (...) obviamente que a liderança pressupõe um exercício do poder da decisão, e nem sempre as decisões agradam a todos, mas temos de ser justos, ter critérios uniformes e transparentes.”*

Porém, os Diretores/Presidentes da RAM, centrando-se mais nas suas dinâmicas e em modo de reflexão, sem fugir à ideia que “a existência de regras é uma condição para a coordenação das organizações” (Cunha, 2006, p.128), atestam um estilo de liderança, que na conceção de Goleman (2007), se situa entre o estilo democrático e o estilo relacional e, na conceção defendida por Bass & Avolio (1995) e Bento (2008), entre outros autores, se aproxima mais do estilo transformacional e transacional. Estas diferenças podemos vê-las na Tabela 132.



Tabela 135: O que pensam os Diretores/ Presidentes da RAM entrevistados sobre o seu estilo de Liderança.

Diretor/ Presi- dente	Estilo de Liderança Goleman (2007)	Estilo de Bass & Avolio, (1995)	Unidades de análise
P1	Democrático / relacional	Estilo transacional	“(…) democrático, uma vez que procuro gerir de forma partilhada, assertiva e participada, estimulando a cooperação entre todos os intervenientes”.
P2		Transforma- cional	“(…) porque procuro (...) induzir mudanças positivas nas pessoas, no sentido de adotarem novas perspetivas acerca do trabalho, valorizando ideias e valores comuns, procuro envolvê-las na missão e visão que a organização pretende concretizar, incutir sentimentos de maior competência e eficácia no trabalho, melhor desempenho e maior disponibilidade para o interesse geral em desfavor do interesse pessoal.
P3		Transforma- cional/ Transacional	“É este olhar para a frente que me agrada e é esta capacidade de prever o acontecimento e de influenciar a decisão final (...) mas o interesse pessoal às vezes causa divergências mas é preciso aproveitar isso sem criar conflito entre as pessoas. Saber conduzir essa mais-valia de cada um (...). Na maior parte das vezes é preciso até tomar decisões de forma diretiva, positiva sem imposições temos que levá-las sem ferir a sensibilidade de cada um e respeitando cada um tendo sempre presente o objetivo da instituição concordem ou não eu tenho uma opinião própria (...).
P4		Transforma- cional	(...) “quanto ao que está mal, é preciso tomar medidas (...) “não sou autoritário, também não é o deixa andar (...) Eu, a partir do momento que existe um problema, marco a presença, e vamos mudar para o sucesso educativo dos alunos (...). Quando é necessário e é preciso, eu posso estar errado, mas esse autoritarismo nunca pode ser o foco de um problema”
P5		Transforma- cional	“São várias coisas que me motivam. Em primeiro lugar a possibilidade de inovar, de pôr a funcionar a escola, de melhorar o desempenho e os resultados que se consegue através do projeto que concretizo, é isso que me motiva”. “Nós sempre procuramos rentabilizar os recursos e poupar ao máximo”. “A democracia é um exercício de gestão de conflitos. É preciso deixar de parte os interesses pessoais de cada um e procurar uma resposta comum”.
DR	É do género feminino, tem um estilo próprio		“ A liderança das escolas públicas da RAM, é do género feminino, porque na maior parte das lideranças, são professoras, têm um estilo próprio de liderança. Mas acima de tudo, há um perfil para a função, de acordo com o projeto da escola, e há uma perspetiva de interiorizar uma mais-valia para organização da escola e dos alunos. Obviamente que a liderança pressupõe um exercício do poder da decisão, e nem sempre as decisões agradam a todos, mas temos de ser justos, ter critérios uniformes e transparentes.

Note-se que os normativos, à partida, delimitam campos de ação dentro da escola pelo que os Diretores/Presidentes no exercício das suas práticas adotam um ou mais estilo(s) de liderança para se enquadrarem no seu campo de ação e ainda fazer funcionar a instituição de forma a atingir as metas pretendidas.

Para ver em que estilo(s) se enquadram mais os líderes da RAM, seguimos essencialmente dois autores: Goleman (2007) por defender que “a tarefa essencial da liderança é emocional” [e] potencia sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas” (P. 9) e ainda Bento (2008), que tendo desenvolvido vários estudos no âmbito da liderança, nomeadamente sobre os estilos de liderança, adotados nas escolas da RAM.

Neste sentido, Goleman (2007) defende que “o papel emocional do líder é primordial (...) os líderes funcionam como guias emocionais de grupos” (p.25), e ao nível das organizações, lembra o autor que uma das funções principais dos líderes é “encaminhar as emoções coletivas para direções positivas (...) os seguidores procuram sempre no líder uma relação de apoio emocional – procuram empatia” (Goleman 2007, P. 25) gerando, de acordo com o autor *ressonância*, se conseguem o melhor da pessoa para cumprir as metas e, *dissonância* se encaminham as emoções numa direção negativa para desenvolver as metas.

Na RAM, os estilos de liderança mais adotados pelos Diretores/Presidentes, tendo em atenção as características mencionadas pelo autor, e da nossa análise de dados, que nos pareceram mais evidentes foram:

- **Relacional** - Cria harmonia, melhorando o relacionamento entre as pessoas e gera um ambiente positivo, ajuda ou resolve conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis. P3 lembra que (...) *o interesse pessoal às vezes causa divergências mas é preciso aproveitar isso sem criar conflito entre as pessoas*”. Neste sentido P4 (...) *informa em relação à Escola que está sob a sua direção que, “a partir do momento que existe um problema, eu marco a presença, e vamos mudar para o sucesso educativo dos alunos (...)”*

- **Democrático** - Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação, também cria um clima positivo e tenta conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados. Neste sentido P2 diz *“procuro (...) induzir mudanças positivas nas pessoas no sentido de adotarem novas perspetivas acerca do trabalho, valorizando ideias e valores comuns”*; P3 dá importância ao *“saber conduzir essa mais-valia de cada um”* e P5 refere que *“é preciso deixar de parte os interesses pessoais de cada um e procurar uma resposta comum”*.

Note-se que, em situações pontuais mas raras tivemos a perceção de que pontualmente surgiam picos dos estilos dissonantes como o **dirigista ou coercivo** com *“exigência imediata às ordens”* (Goleman, 2007, p. 98). Ora vejamos, P3 que reforça esta vertente num dos momentos da entrevista:

*“concordem ou não eu tenho uma opinião própria, esta é a minha primeira questão, mas isso não significa que a minha opinião tenha que prevalecer (...) naturalmente que gosto de defender as minhas ideias quando acredito nelas mas não mudo facilmente”*.

Na exposição do DR da RAM, subentende-se que está na continuidade dos estilos adotados pelos Diretores / Presidentes das escolas como podemos ler no seu discurso

*(...) há um perfil para a função, (...) e há uma perspetiva de interiorizar uma mais-valia para organização da escola e dos alunos. Obviamente que a liderança pressupõe um exercício do poder da decisão, e nem sempre as decisões agradam a todos, mas temos de ser justos, ter critérios uniformes e transparentes.”*

Como se sabe, o exercício do poder da decisão, onde nem sempre as decisões agradam a todos, implica a adoção de um estilo ou mais estilos que melhor respondam no momento e que venham de encontro à missão da escola. Neste sentido, Rolo (2008), apoiado em Chiavenato, lembra que uma liderança, para a concretização de objetivos *“centrada nas pessoas é mais eficiente”* (p. 428), e, tendo em atenção o **processo** de liderança adotado, que é do **tipo persuasivo** em que prevalece o consenso ou indução à aceitação por influência para a realização das atividades escolares.

Por isso, os estilos de liderança dos Diretores/Presidentes entrevistados, através da liderança que praticam, tendem a encontrar a eficácia da sua instituição escolar, face às grandes mudanças que a escola está sujeita, como reflexo da sua comunidade envolvente. Estes Diretores/Presidentes procuram através da sua liderança encontrar um equilíbrio dinâmico do sistema educativo, que move a instituição para os resultados dos alunos, tendo serem justos e, ou terem critérios uniformes e transparentes, no sentido de uma resposta comum na organização de modo a cobrir as diferenças.

Como tivemos oportunidade de verificar no estudo, os estilos de liderança dos Diretores Presidentes da RAM situam-se entre o estilo de liderança transformacional e o estilo de liderança transacional, também defendidos por Bento, (2008) e outros autores, como podemos confirmar em algumas unidades de análise:

#### **4.2.1. Estilos de liderança do tipo transformacional**

Bento (2008) lembra que o Diretor/Presidente é “bastante persistente e determinado no seu trabalho. Os ideais assumidos também são entendidos como uma intenção em fazer aquilo que é melhor e mais correto para todos (...)” (p. 5) e neste sentido, o Diretor/Presidente P2 Informa acerca das suas práticas de liderança “*procuro, (...) novas perspetivas acerca do trabalho, valorizando ideias e valores comuns, procuro envolvê-las na missão e visão que a organização pretende concretizar, incutir sentimentos de maior competência e eficácia no trabalho, melhor desempenho*”

Bento (2008) dá ênfase à “capacidade do líder em transmitir um significado e um desafio às tarefas a realizar, de modo a motivar e inspirar os elementos do grupo (...)” (p. 5). Neste sentido, P3 é da opinião que “*na maior parte das vezes é preciso tomar decisões de forma diretiva, positiva sem imposições temos que levá-las sem ferir a sensibilidade de cada um e respeitando cada um tendo sempre presente o objetivo da instituição*”.

Segundo o autor, o líder “procura incentivar os outros a serem inovadores e criativos no trabalho” (Bento, 2008, P. 6). Neste sentido, P5 refere-se ao seu empenho e envolvimento profissional na instituição da sua incumbência: “*São várias coisas que me motivam. Em primeiro lugar a possibilidade de inovar, de pôr a funcionar a escola*”,

O autor invoca neste estilo a promoção de “um ambiente onde existam oportunidades para o desenvolvimento dos outros (...) (Bento, 2008, P, 6) e, neste sentido citamos P1 que aborda as suas práticas da seguinte forma: “*procuro gerir de forma partilhada, assertiva e participada, estimulando a cooperação entre todos os intervenientes*”.

#### **4.2.2. Estilos de Liderança do tipo Transacional**

Em relação a este estilo, o autor tem em atenção um determinado comportamento e a relação que daí decorre, ou seja:

*“A relação entre ambos decorre da definição das tarefas e dos objetivos a alcançar (...). O líder deve, por um lado, procurar perceber quais são as necessidades dos colaboradores, para assim poder ajustar as consequências positivas àquilo que é valorizado e, por outro lado, deve tentar criar as melhores condições para o alcance dos padrões de rendimento definidos Bento (2008, P. 6).”*

Neste sentido, P5 evidencia a sua preocupação em seguir a missão da escola, já pré-definida pelos órgãos responsáveis e informa que, “em matéria pedagógica, as tomadas de decisão são tomadas de acordo com o conselho pedagógico”.

Noutra vertente, mas também integrando o fio condutor que move a escola, P4 esclarece em relação aos balanços pedagógicos, “vemos se está tudo a ser cumprido, temos que estar atentos a estas situações. Nós temos um projeto e fazemos balanços periodicamente e estar sempre a atuar não podemos deixar andar”. P1, também está vigilante às suas competências diretivas que se desenvolvem na sua escola e, neste sentido informa “estou atenta ao trabalho que se desenvolve por isso coordeno com eles e faço a ligação”.

Ainda em relação ao estilo de liderança transacional, citamos Bento (2008) quando refere que:

*“as ações de correção ocorrem através de uma atitude de procura e antecipação dos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas (intervenção em crise - ativa) ou então podem dizer respeito a uma postura mais reservada do responsável, que só toma medidas de resolução dos problemas quando estes efetivamente ocorrem (intervenção em crise - passiva). Os efeitos destas duas práticas fazem-se sentir na baixa vontade em assumir riscos e inovar por parte dos funcionários pois receiam as reações negativas de quem chefia (art. P.6).”*

P2 denuncia uma grande preocupação no rigor do cumprimento das metas da sua instituição, não facilitando a intrusão de ruídos que permitam perdas que possam fragilizar a eficácia institucional e a qualidade dos resultados. Por isso, assumindo uma postura corretiva, cautelosamente respondeu “coordeno todos os setores especializados e decido, em última instância, sempre de acordo com as minhas competências, nunca ultrapassando aquelas que são cometidas a outras órgãos de decisão de Escola”.

Nesta dimensão do estudo em curso, não se percecionou nos Diretores Presidentes formas de agir que se enquadrassem no estilo de liderança **Laisser – Faire** que, de acordo com Bento (2008), se “identifica simplesmente a ausência do exercício da liderança, traduzido normalmente por uma ineficácia nos resultados” (p. 6), pois, todos evidenciaram uma grande preocupação com a eficácia da escola e com os resultados dos alunos, pelo que o seu cargo obrigava a um grande envolvimento e acompanhamento das tarefas em curso.

Da análise feita às entrevistas, o estilo mais percecionado foi o da liderança transformacional seguida da liderança transacional, estilos de Bass & Avolio, (1995) em que o líder mais eficaz é aquele onde predomina “a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (ativa e depois a passiva) e, em último lugar, o “laissez-faire.” (Bento, 2008, P. 7)

## **5. O Diretor/Presidente e o sucesso educativo: qualidade e eficácia das Instituições Escolares**

### **5.1. Operacionalização de recursos humanos e materiais**

Nesta dimensão, a operacionalização de recursos humanos e materiais em relação ao sucesso educativo dos alunos vimos que a liderança praticada nas escolas da RAM influência não só o compromisso organizacional como também melhora a dinâmica e resultados dos grupos de trabalho, o que leva a um aumento da eficácia da escola e, ainda influência positivamente os resultados dos alunos.

#### **5.1.1. Sucesso educativo dos alunos: Recursos humanos**

Para o efeito, em relação aos recursos humanos, o início do trabalho começa com a estabilização do corpo docente e organização da escola. A este propósito DR afirma:

*“nós através das medidas que produzimos, para a estabilidade do corpo docente, entendemos que isso, também influencia o processo educativo dos alunos (...) É preciso ter sempre em atenção que os instrumentos das escolas: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são fundamentais para a operacionalização do sucesso educativo.”*

No interior das instituições a preocupação dos Diretores/Presidentes a qualidade e eficácia das escolas adquire outras dimensões. Ora vejamos P1 que expressa da seguinte forma a sua preocupação e da escola para melhorar os resultados *“procuramos articular as nossas atividades pedagógica e de gestão”*. Por sua vez P2 evidencia esta preocupação ao afirmar que:

*“Temos uma avaliação sistemática dos resultados dos alunos (...). Após essa avaliação são propostos apoios pedagógicos acrescidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Existem atividades e aulas de substituição de modo a rentabilizar as eventuais faltas dos professores.”*

Já P3, na perspetiva de melhorar o sucesso educativo destaca: *“Em primeiro lugar nós monitorizamos o sucesso dos alunos período a período, ano a ano, fazemos as comparações com os Rankings, cruzamos, analisamos no pedagógico, nos conselhos de turma no conselho da comunidade”*. P4 lembra a importância dos outros elementos da comunidade educativa para melhorar o sucesso dos seus alunos. Assim,

*“(...) a liderança do Presidente faz-se com os outros agentes, forças à volta, com as forças para o sucesso. Vamos influenciando os que estão à nossa volta. O papel do Diretor de Turma é importante. Ele tem os outros professores para que todos consigam o sucesso dos alunos (...)”*

### **5.1.2. Sucesso educativo dos alunos: Recursos materiais:**

No que concerne aos recursos materiais apercebemo-nos no decurso das entrevistas que as escolas já estavam a atravessar e como os Diretores /Presidentes contornavam os problemas do foro económico com via à manutenção, substituição e ou atualização de recursos para acompanharem a corrida do conhecimento e da evolução tecnológica. Em tom de desabafo e sem ir aos pormenores P2 salienta que: *“Os recursos nunca são os suficientes para ir de encontro a todas as necessidades”*. P5 refere: *“nós ainda não tivemos a necessidade de racionalizar as fotocópias, (...) tentamos que todos tenham acesso aos materiais”*.

Contudo é do conhecimento público o empenho e cuidado que, as escolas da RAM têm vindo a ter para manterem os serviços com vista à melhoria dos resultados.

### **5.1.3. A qualidade e eficácia da escola**

Em relação à qualidade e eficácia da Escola os diretores/Presidentes enumeram alguns aspetos inerentes às atividades desenvolvidas nesse sentido, ou seja, P2 refere:

*“Elaboramos um plano anual de atividades onde participam todos os intervenientes (...), procuro mobilizar todos os recursos humanos e materiais, com objetivos bem definidos” [e] “(...) para criar um bom ambiente escolar*



*(segurança, estabilidade e condições materiais de trabalho) estou a garantir e a proporcionar as condições suficientes e necessárias para o sucesso dos alunos”.*

Segundo P3, *“uma decisão (...) acaba por ser envolvente com toda escola, (...) É preciso descentralizar e coordenar e fazer a ligação com tudo isto a direção deve acompanhar de perto os trabalhos e não se desresponsabilizar na sua liderança”* Nesta categoria P5, para manter os serviços em consonância com os alunos no sentido de obter mais eficácia e qualidade salienta o seguinte: *“eu reúno com os alunos e eles apresentam propostas para o plano anual de escola, apresentam os projetos, executam e apresentam publicamente os relatórios, nas atividades extracurriculares, em qualquer área”.*

#### **5.1.4. A relação com o pessoal docente**

DR informa que tem uma *“boa relação de grosso modo, em geral com todos os presidentes das escolas, pessoal docente e não docente. Privilegia o diálogo, muitas vezes ao nível informal, no sentido de dar as melhores respostas, as melhores soluções, para cada escola”.* Neste sentido, P1 refere que é uma relação *“muito frontal e aberta a sugestões de todos, caracteriza-se também pelo respeito com todos os elementos”.* P2 faz menção à sua comunidade educativa da seguinte forma:

*“uma relação de respeito, de tolerância e de exigência. Tenho a maior estima e consideração por todo o pessoal docente e não docente (...). Procuo valorizar os aspetos positivos, não descurando os negativos, apelando para que possam corrigir os erros.”*

P3, concentrado na missão da escola, refere que o objetivo é falar com a pessoa *“não é para arranjar um conflito, mas é para resolver algo que não está tão bem, oiço sempre o que se passou contado pela pessoa, todo o processo é construído com a pessoa”.* P5 informa : *“eu tenho uma boa relação com toda a gente, com todos. Também quando tenho de dizer digo, quando dou uma ordem é para cumprir (...).*

### 5.1.5. A situação financeira da escola

Segundo o Diretor Regional, em relação à gestão financeira das escolas, este é da opinião que:

*“Genericamente as escolas públicas da RAM, dinamizam bem e aproveitam bem os seus recursos materiais, pedagógicos e didáticos. Nesta conjuntura financeira, temos de fazer um esforço muito grande de otimização desses recursos (...) mas sem descorar do projeto educativo, e a promoção da qualidade educativa dos alunos”.*

Em relação à situação financeira, P1 refere “estamos a funcionar com menos recursos, e principalmente com «Planos B», fazemos continuamente reajustamentos”.

P2 Expõe como gere e consegue dinamizar a sua escola perante a crise da seguinte forma:

*“ com muita dificuldade, mas sempre confiante que a crise é uma oportunidade. Perante as dificuldades temos que aguçar o nosso “engenho e arte” para as superar. Melhorámos o serviço dos bares, apostando no concurso público a privados, não tendo despesas e criando algumas receitas (...). Perante a crise, não baixamos os braços e propusemos um grande desafio à comunidade escolar – Apostar na avaliação interna, como forma de estarmos mais aptos e preparados para respondermos aos novos desafios que o futuro nos coloca. Celebrámos um protocolo com uma agência de avaliação e encetámos a 1ª fase – elaboração do diagnóstico a todos os serviços da escola e apresentar os pontos fortes e fracos e indicar projetos de melhoria”.*

P3 recorre à organização e ao trabalho em equipa para superar dificuldades porém informa que:

*“o grande problema está na tesouraria, ou seja, a escola pode funcionar desde que os fornecedores aceitem as requisições, ou seja, a escola não tem dinheiro para pagar, vai criando uma dívida mas não é por isso que a escola deixa de funcionar”.*

P4 gere a escola em conformidade com a disponibilidade financeira da escola e informa:

*“se eu tiver cinquenta eu gasto cinquenta e eu tenho que tentar é fazer a atividade com a mesma” qualidade (...) A única situação é que a nível financeiro com os concursos, determinada portaria, os concursos, precisam de determinadas autorizações”.*

P5 relata a superação de dificuldades económicas para cumprimento dos objetivos da escola da seguinte forma: “O nosso Plano Anual de Atividades tem sido cumprido todos os anos, apesar das restrições. Temos entidades exteriores à escola que têm colaborado muito.

Como podemos nos aperceber, o contexto económico das escolas da RAM é constrangedor devido à crise económica em que se encontra o país e, a superação de dificuldades económicas é reposta pelo esforço de todos para que as instituições não percam a qualidade ambicionada pelas comunidades educativas locais.

#### **5.1.6. A satisfação/insatisfação profissional**

Em relação ao DR da RAM, este faz uma menção muito positiva em relação ao seu grau de satisfação profissional que se objetiva no seguinte texto:

*“Faço um balanço positivo e muito gratificante, dado que trabalhar com os autores no terreno e na organização da escola, e permitir a melhoria das práticas. Uma situação muito importante que nós conseguimos, foi por exemplo, a do diploma da administração e gestão das escolas, que foi aprovada em 2000, e teve uma alteração em 2006, assim como o estatuto da carreira docente, a nível da RAM. A portaria das escolas a tempo inteiro, assim como o concurso dos professores, que passou a ser feito numa fase online. São aspetos muitos positivos, relativamente ao balanço que posso testemunhar na minha atuação como Diretor”.*

#### **5.1.7. A realização pessoal e profissional**

Os Diretores /Presidentes das escolas em estudo, abordam o seu desempenho com um parecer positivo em relação à sua satisfação e realização pessoal no exercício do cargo

Este sentimento de satisfação é visível no discurso de cada Diretor /Presidente, como podemos ver nas seguintes opiniões:

P1 *“Sinto-me realizada e satisfeita (...) esforço-me sempre por melhorar a minha intervenção diariamente. Tenho por vezes a sensação que «casei» com a organização e que, ambas as partes são felizes e não pretendem pedir o divórcio”*. P2 faz referência a *“um balanço positivo, porque hoje somos a maior escola secundária da região, com excelentes níveis de desempenho e com uma imagem muito positiva junto dos pais e de toda a comunidade regional”*. Da mesma forma P3 responde que *“durante este tempo todo acho que o balanço é positivo apesar de cometer alguns erros mas com eles também aprendemos (...) serviram para melhor a prática do exercício do cargo”*. P4 em seu entender, o balanço deve ser feito pelos outros como podemos ver *“O balanço penso eu, que serão os outros membros da escola que devem fazer...mas gosto, gosto, gosto muito do que faço”*. P5 *“Penso que tenho feito um bom trabalho (sorrisos). Tenho boas equipas de trabalho (...) A autonomia é de cada um, não se decreta, portanto nós somos autónomos ou não. A legislação não é impedimento para a autonomia”*.

Em relação à realização pessoal e profissional dos Diretores /Presidentes das Escolas em estudo, e tendo em atenção o exercício da sua influência através da liderança que praticam sobre variáveis intermédias de liderança da escola, nomeadamente os professores, verifica-se que as dinâmicas daí resultantes apontam para a motivação e compromisso dos profissionais que se esmeram no sentido de obterem os melhores resultados. Apesar das dificuldades que muitas vezes criam ruídos nas suas tomadas de decisão, os Diretores/Presidentes revelam-se bastante satisfeitos e realizados pessoal e profissionalmente como justificação à sua entrega profissional e à missão que abraçaram.

## **Conclusões**

O presente estudo enquadrou-se no âmbito da Gestão e Liderança Escolar nas Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário num contexto marcado pela perspetiva do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM. O estudo foi orientado para a análise da dinâmica educativa/formativa e lógicas de ação dos Diretores/Presidentes e reflete o momento de desfecho de enunciados concludentes ou opiniões sobre os resultados positivos ou negativos que foram obtidos com o avanço das diferentes etapas do processo de investigação nos contextos escolares da atualidade. Ao longo do trabalho ocorreram momentos que nos permitiram traçar as representações e suscetibilidades dos Diretores/Presidentes face às dimensões da gestão e da liderança nos contextos organizacionais das instituições escolares.

De facto, concluímos que assumir a gestão e a liderança da escola é, no presente, uma prática que exige ao gestor traços bem determinados para a função de chefia. Entre eles, a capacidade organizativa, a disponibilidade, o domínio do quadro legal aplicado aos contextos, a grande capacidade e flexibilidade da gestão dos recursos humanos e financeiros, obrigando-o a racionalizar os recursos, sem perder o controlo sobre os resultados, a qualidade e eficácia da escola.

Neste sentido, o desenvolvimento das práticas educativas, acrescido da sua manutenção e sustentação, exigem do Diretor/Presidente da escola, um bom conhecimento das várias vertentes diretivas que, ao serem estudadas e trabalhadas devem-se aos contextos a que se destinam, de forma a evitar avanços e recuos nas tomadas de decisão. Acresce à responsabilidade dos gestores escolares, uma adaptação à situação de crise económica social mas que, também afeta a escola, quer pela via dos seus alunos e a comunidade em geral, quer pela via governamental com cortes nas despesas públicas. Ressalva-se assim no exercício das suas práticas, a importância do perfil e papel do Diretor/Presidente na eficácia da escola e qualidade de resultados.

Foi nossa intenção também averiguar através de pesquisa bibliográfica em que medida, a gestão e liderança e outras lógicas de ação nas escolas, no período de tempo decorrido entre as últimas décadas de mil oitocentos até a atualidade que, ainda hoje, integram princípios norteadores de leis/normas que movem os Diretores/Presidentes das escolas portuguesas.

Assim, o estudo empírico centrou-se na RAM, numa primeira fase estendeu-se a todos os concelhos da ilha, numa segunda fase e, após estudo exploratório optou-se por um *estudo de caso* territorial, centrado em três concelhos: Funchal, Machico e Calheta. Para a análise das lógicas de ação dos Diretores/Presidentes, foi relevante o recurso às orientações Legislativas, que estão na base da construção do(s) modelo(s) dos processos de gestão e liderança na RAM (cf. Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M).

Para aumentar a fiabilidade dos dados obtidos fez-se a sua triangulação dos dados, que segundo, Fortin (2003), “(...) consiste na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo” (p. 322). Assim, foi possível obter diversas perspetivas de uma mesma dimensão. Para o efeito, aplicaram-se os métodos quantitativos aos inquéritos para as questões fechadas e os métodos qualitativos para as questões abertas e entrevistas. As entrevistas sobre a liderança escolar aplicadas numa segunda fase, tiveram a intenção de atualizar e complementar os dados recolhidos na primeira fase, e que, de facto melhoraram e aumentaram a amplitude e profundidade das análises feitas aos resultados.

As conclusões deste estudo incidem, especialmente, ao nível de sete posicionamentos: i) A evolução histórica Político Legislativo/Normativo da gestão e liderança nas escolas; ii) O Desenvolvimento Organizacional da Escola: eficácia e a eficiência; iii) A Relação Sociedade e Escola; iv) A Gestão das instituições Escolares; v) A liderança Escolar: estilos de liderança; Vi) percursos para obtenção dos dados e vii) Os Resultados da interpretação dos dados: o funcional e operacional da ação dos Diretores/Presidentes na RAM.

De acordo com os princípios legais que regem as políticas públicas educativas e as mudanças sociais de cada época verificamos que, o processo de operacionalização da gestão e liderança das escolas foi sujeito a muitas alterações, e debates ideológicos com

forte impacto nos sistemas educativos que tiveram de adequar-se às respetivas mudanças em consonância com a evolução desses mesmos acontecimentos.

Os gestores da educação, conscientes da íntima relação entre as suas práticas profissionais e o mundo envolvente, com todos os seus problemas económicos, sociopolíticos, e culturais, optaram ao longo dos tempos por atuações profissionais, contextualizadas e sintonizadas com as políticas educativas da época em questão.

Assim, relativamente à questão um, **suportes legislativos atuais de organização, gestão e liderança escolar**, constatou-se que são o resultado da adaptação da lei às mudanças (sociais, culturais, tecnológicas e económicas) ao longo dos tempos.

As políticas educativas sempre estiveram ao longo dos tempos em sintonia com as políticas sociais e do Estado, (tabela 1) que frequentemente desenhou novas adaptações legais relativas às dinâmicas dos contextos escolares e em conformidade com as mudanças que foram surgindo fruto da evolução na sociedade e o contexto económico de cada época. Como podemos verificar pela revisão da literatura efetuada os reitores, diretores e presidentes na fase inicial cumprem a sua missão no papel de gestores/líderes em contextos sociais culturais, tecnológicos e economicamente limitados devido aos fracos recursos disponíveis e um desempenho meramente orientado para o cumprimento das práticas conforme contornos legais. Assim, nesta fase inicial do histórico deste estudo (1836 e 1926), e durante muito tempo para a formação e papel dos gestores/supervisores das instituições escolares eram suficientes as qualidades pessoais e a experiência acumulada, pelo que bastavam traços de personalidade, capacidade organizativa e disponibilidade associados a alguns cursos de curta duração lhe asseguravam o domínio do quadro legal e conhecimento dos princípios básicos da gestão financeira e organização administrativa (Clímaco, 1988), sempre numa base de confiança política.

Até 1947 os Reitores desempenharam as funções de administrador delegado, de gestor de diretor, de supervisor dos professores e educador de alunos, (Barroso, 2005).

Em 1974 surge a democratização da sociedade portuguesa, período assinalado pela tentativa de implementação de um modelo de gestão democrática de inspiração autogestionária e de democracia direta com eleição de comissões de gestão (Gomes, 1997). Não havia um projeto político e pedagógico para a escola e o poder estava nas assembleias das escolas e nos grupos informais.

Após o 25 de Abril de 1974, modifica-se profundamente a gestão das escolas do ensino preparatório, e secundário ao nível das funções diretivas e da participação das escolas, na sequência lógica do reajustamento político, social e cultural da sociedade portuguesa. Também reconhece-se a experiência de gestão participada, legitimam-se as iniciativas que nas escolas os atores educativos já tinham desencadeado ou que viriam a desencadear no domínio da respetiva gestão. As competências eram atribuídas à comissão de gestão e não ao seu Presidente que não dispunha de qualquer função, além da representação da escola.

Em 1977, ao Conselho Diretivo são atribuídas competências, com responsabilidades docentes, discentes e pessoal não docente.

Em 1986, a administração e gestão orienta-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados.

Em 1991 surge a figura do Diretor Executivo, reforça-se o papel arbitral do diretor executivo (Barroso, 2005).

Em 1998, o Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor, representa a escola; coordena as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva; exerce o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; exerce o poder disciplinar em relação aos alunos; procede à avaliação do pessoal docente e não docente. O Presidente do Conselho Executivo pode delegar as suas competências num dos Vice-Presidentes.

Em 2008, o Presidente/Diretor desenvolve mecanismos de gestão e organização com adaptações contextualizadas e enformadas pela autonomia de que dispõem para o efeito subentendendo nas suas dinâmicas a incumbência de competências exclusivas da escola e a cultura que ela pretende transmitir.

Na RAM são feitas adaptações da legislação a nível nacional, sem grandes inovações, mas permitindo responder melhor aos contextos regionais.

Conclui-se deste modo que as grandes mudanças sociais e políticas que ocorreram ao longo dos tempos obrigaram as escolas a ajustarem-se nos seus princípios e na sua missão, embora, mantendo uma gestão e uma liderança em sintonia com a sociedade e delimitações normativas vigentes estabelecidas pelas políticas Educativas de cada época



Conforme pudemos verificar, na evolução cronológica da escola, a figura do gestor/líder tem vindo a evoluir de acordo com o nosso intervalo de estudo, desde o simples «gestor artesão», cargo, baseado nas qualidades e na experiência, passando pelo gestor com formação mínima, para assegurar o papel que lhe é determinado, ao gestor /líder a quem lhe é exigida a formação adequada e experiência no cargo, dispondo dentro dos limites de ação previstos na lei, a autonomia necessária ao seu desempenho na qualidade de Diretor ou Presidente.

Neste âmbito e, a título conclusivo, há aspetos que permanecem no tronco comum que definem a figura do Reitor, Diretor/Presidente ao longo dos tempos como: as qualidades pessoais e a experiência acumulada, constituem um ponto de partida para a pré-avaliação do profissional, seguindo-se ao desempenho de funções: de administrador, de gestor, de diretor, de supervisor dos professores e educador de alunos e o sentido de responsabilidade institucional nas dimensões pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

Hoje, a formação e a experiência profissional associadas a um determinado perfil, como podemos ver nos capítulos IV, V e VII constituem potenciais indicadores para um profissional da educação assumir a gestão e liderança da escola.

Apesar de tudo, é de salientar que desde os primórdios da gestão/liderança contemplados neste estudo até à gestão/liderança democrática que se tem estendido até à atualidade, houve uma evolução da dualidade gestão /liderança nos contextos em estudo, em que, de certa forma entendemos estar subjacente o «estado» da economia do país em cada época, entre outros aspetos. Lembramos que, numa fase inicial, a importância do papel de gestor da escola prevalece em detrimento do papel de líder. Era importante gerir bem os recursos para responder sem falhas ao objetivo da sua missão. Este papel dual gestor/líder, com a evolução para a atualidade, apesar da necessidade em manter uma boa gestão, aumenta também a importância do papel de líder que, de certa forma oculta a importância do papel de gestor. Não é difícil entender esta importância de papéis, atendendo à evolução tecnológica, aos meios de comunicação e informação, ao alargamento da escolaridade obrigatória dos alunos, a maior formação dos profissionais de educação, à necessidade de interagir não só dentro da instituição, mas também fora desta, com a aproximação da

escola à sociedade através dos pais e de parcerias entre escolas, município e ou empresas e ainda outras exigências do meio escolar e social.

Lembramos que, o mundo está a atravessar uma reorganização profunda numa paisagem global e em movimento e corroborando com Osório (2005), embora a sociedade sempre tenha estado em mudança, esta é hoje muito mais acelerada, facto que obriga a exigências adequadas às profundas mudanças que acompanham a humanidade.

Dadas estas grandes mudanças que acompanham a evolução da humanidade, nos contextos escolares valorizam-se novamente as boas práticas de gestão aos vários níveis da instituição escolar, para melhorar a qualidade da escola, não descurando, contudo a boa liderança. Assim, numa perspetiva de adequação à conjuntura económica do país, num contexto Europeu, o desenvolvimento das atividades escolares têm vindo a desenrolar-se em função dos recursos económicos que a instituição dispõe sem perder o sentido de qualidade e eficácia. Neste sentido, um (a) docente refere que:

*“no atual panorama de paradigmas emergentes, há que refletir sobre as expectativas da comunidade em geral e, alunos em particular, em relação àquilo que se pretende que seja a educação nos nossos dias, ao invés, de se atuar apenas do ponto de vista da eficácia profissional e numa perspetiva meramente economicista.” (I. 55).*

Tendo em atenção estes aspetos podemos concluir que as boas práticas de gestão sempre foram importantes ao longo dos tempos até à atualidade, embora com dimensões ajustadas a cada época, enquanto as lideranças das instituições escolares são mais, pertença da modernidade.

No que concerne à questão dois, **em que medida a Teoria Organizacional influi no comportamento organizacional e de gestão das escolas do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundários da RAM**, o recurso à Teoria Organizacional deveu-se em parte, permitir a análise da estrutura e comportamento organizacional da escola mediante a relação entre: a organização escolar e a sua sociedade envolvente que identifica o tipo de estrutura da escola mais adaptado. A estrutura organizacional da escola constitui um conjunto de variáveis complexas, com definição e incumbência de tarefas, graus de dependência e mecanismos formais de coordenação e controlo. Contudo, a escola não deixa de ser uma

entidade social, conscientemente coordenada, com fronteiras delimitadas, que funciona tendo em vista a realização de objetivos. De acordo com o estudo, a Teoria do Desenvolvimento Organizacional também teve a sua influência ao nível dos procedimentos (do processo) na escola, mais dinâmico, onde se dá importância ao ambiente da escola, a qualidade da comunicação na hierarquia, a maneira como os problemas são encarados e resolvidos, os valores e métodos assim como é exercida a liderança e o feedback, que é conseguido estabelecer entre as partes. Na atualidade a organização escolar, face a esta crescente instabilidade ambiental tem migrado para uma estrutura com características enquadradas nos sistemas orgânicos Chiavenato (2004), a fim de acompanharem as mudanças que as afetam e que têm repercussões nos resultados dos alunos. Neste sentido, os professores participantes das escolas em estudo, referem, entre muitas opiniões princípios a reforçar na sua estrutura, como a:

*“Corresponsabilização dos pais/alunos – com estratégias de remediação propostas pelo aluno (com mais participação dos pais tendo em vista a disciplina e o sucesso” (Q. 9, D. 6)*

*“Criação de equipa de professores para apoio ao professor em turmas problemáticas (criação de pares pedagógicos)” (Q.9, D. 10)*

*“Promoção e incentivo de atitudes e valores (para alunos e professores/EE) (Q.9, D. 12)*

*Reforço positivo ao aluno, mais diálogo” (Q.10, D.11)*

*“Melhorar o apoio sociopedagógico” (Q.10, D.15)*

*“Instrução com programas mais flexíveis e educação e avaliação diferenciadas” Q. 10, D.29)*

Do ponto de vista organizacional as escolas em estudo, embora confrontadas com ambientes de grandes mudanças procuram aproveitar oportunidades para alcançar os propósitos da sua missão. Assim, através dos seus Diretores /Presidentes, no seu exercício das suas funções, por intermédio dos seus atores desenvolvem o planeamento, a organização, a direção e o controlo do sistema educativo.

No entanto, as mudanças rápidas ao nível da sociedade com implicações ao nível da escola mexem com a sua estrutura organizacional desta e que, de certa forma dificultam o novo planeamento aos responsáveis da educação para efetuar a readequação pretendida quer seja ao nível dos valores, atitudes, comportamentos adaptados às novas conjunturas. Neste sentido, podemos ver o que pensam alguns docentes através dos seus testemunhos:

*“muitas das medidas estão a ser implementadas... pretendemos o mesmo para os alunos: o seu sucesso escolar e uma boa formação cívica como cidadão . Receio que os alunos deixem de ver a escola como um local de aprendizagem e um local onde se tornam pessoas para o mundo do trabalho” (D.107)*

*“Os alunos deveriam seguir diferentes percursos, na maioria tecnológicos e profissionais de forma a estarem mais preparados para a vida profissional e social. Os alunos não deveriam ser retidos mas encaminhados para as áreas que têm mais competências” (D. 112).*

*“Para que tudo isto seja possível, é necessário preparar a escola, através de ações de formação, destinadas a professores, Encarregados de Educação, Entidades locais para aprenderem a lidar com as situações problema; sensibilizar primeiro por forma surgirem ideias na comunidade escolar para a resolução dos problemas. Criar e preparar uma equipa multidisciplinar para estudar o problema e procurar implementar as primeiras medidas.” (D. 421)*

Esta reorganização profunda da escola num contexto de paisagem global e em movimento obriga a exigências adequadas às profundas mudanças que se vão sucedendo e que acompanham a humanidade. Esta, inserida na sociedade do conhecimento, da informação, da técnica para que todo o processo se conclua, tem subjacente o conhecimento como fator fundamental para o sucesso. Lembramos Osório (2005), quando refere que os resultados da escola, e os procedimentos para os obter, constituem a eficácia e a eficiência da instituição educativa. Pois,

*“hoje a situação da globalização com um maior desenvolvimento tecnológico pode favorecer, por um lado, um maior acesso a esta realidade intercultural e, por isso, em termos gerais, colocar à disposição do grande público uma série de infraestruturas que favoreçam «a cultura de massas.” (p. 38).*

Assim, cada escola da RAM, do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário confrontada e a imigração de muitos alunos lusodescendentes, com a globalização, a sua autonomia, o seu isolamento entre outras características que as definem no geral, de acordo com Chiavenato (2004) e Canário (2005), mantém a sua filosofia organizacional com uma identidade própria assente nos seus modos específicos de se organizar, pensar e transformar a escola através dos seus atores educativos.

Em relação à questão três, **quais as características do âmbito da gestão que mais se evidenciam nas instituições escolares da RAM**, constatou-se que, na atualidade, e com a globalização e facilidade de acesso aos meios de informação, a qualidade de educação tornou-se um requisito fundamental das escolas. Assim, o seu melhoramento terá de ser conseguido, como defende Lima (2003), “através de políticas de racionalização e de reestruturação” (p. 127) sem grandes investimentos, já que a conjetura económica Nacional e Regional não o permite. Contudo, não é impeditivo da criação de condições para que a organização escolar se desenvolva com níveis elevados de eficiência e eficácia para a consecução de objetivos com o controlo e garantia de qualidade pretendida.

Assim, as características de gestão dos Diretores/Presidentes das escolas desenvolvem-se em contextos relativamente bem definidos nas suas componentes, como o meio geográfico, o meio social, económico e cultural da proveniência dos alunos. Neste sentido, o modo ou processo, como são realizadas as atividades, individuais ou em equipa e pressupõem no seu conjunto organizacional de escola obter resultados ótimos na consecução dos objetivos pré-estabelecidos no seu Projeto Educativo.

Tal como qualquer escola Nacional, as escolas da RAM, empenham-se para a eficiência interna das metas específicas, a fim de obterem qualidade nos serviços públicos de educação que prestam à sociedade no sentido da eficácia institucional e resultados dos alunos.

Em relação às características de gestão das escolas na RAM, a eficiência dos Diretores/Presidentes está diretamente relacionada com a forma como estes profissionais controlam o seu tempo e o da escola, princípio sustentado por Adair, (1988). Lembra-se que o horário e o calendário escolar são rígidos e o serviço tem de estar bem na hora certa, facto que obriga aos profissionais, individualmente ou em equipa, a serem objetivos e certos no seu nível de ação, visando as metas da organização, estabelecendo-se uma comunicação horizontal e ascendente no sentido da melhoria permanente e adequação de objetivos para os novos resultados como defende Vicente, (2004).

Assim, os Diretores/Presidentes da RAM, de acordo com a autonomia de que dispõem, obedecem à dualidade de competências gestor/líder, numa dinâmica equilibrada para manter a qualidade ou características de excelência que subentendem as metas da

escola. Neste sentido, evidenciam-se em relação a estes profissionais no papel de gestores e, com base nos contributos de Deming (1998) para a gestão de qualidade das escolas, as seguintes características:

- Fazem as coisas de forma correta, interessam-se pela eficiência, administram, baseiam-se no controlo, organizam e formam equipas, têm uma visão de curto prazo virada para o imediato. Perguntam como e quando, orientam-se para o presente e para o futuro, centram-se nos resultados, desenvolvem etapas e horários detalhados, evitam riscos, usam a influência posição a posição, exigem a obediência e operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais.
- Em relação ao estilo de gestão adotado, pelos Diretores/Presidentes, em conformidade com a classificação de Rolo (2008). Este pauta-se mais no sentido do “compromisso – sendo diplomático, permite aceitar o seu ponto de vista e mantém o ritmo de trabalho de forma razoável” (p. 429).

Contudo, para que todo o processo se conclua, o conhecimento é um fator fundamental para obter sucesso.

Na atualidade o Presidente/Diretor adequa os seus princípios de gestão à escola em função da autonomia de que dispõe subentendendo nas suas dinâmicas competências exclusivas da escola e da cultura que ela pretende transmitir. Este órgão, acompanha criteriosamente a seleção de atividades perspectivadas num conjunto de objetivos que correspondam às intenções pedagógicas e culturais pretendidas pela comunidade escolar de cada instituição. Assim, as mudanças e alterações podem ser efetuadas, pela acção coletiva desde que, “consciente e intencional, munida de informação e apoiada pela legitimidade” (Castells, 2003, p.487).

Em quarto lugar, e no que concerne à **influência do exercício da prática de gestão escolar dos Diretores/Presidentes das instituições escolares na qualidade do serviço público de educação, assim como na eficácia da escola e promoção do sucesso dos alunos**, constata-se que no modelo organizativo atual da escola os Diretores

/Presidentes desenvolvem dinâmicas que promovem a construção de dispositivos adaptados aos contextos escolares. Assim, de acordo com a investigação vimos que os Diretores/Presidentes, no exercício do seu cargo mantiveram e mantêm práticas consentâneas com a evolução dos novos acontecimentos sociais, culturais e políticos. Numa atmosfera de íntima relação com o mundo envolvente com todos os seus problemas económicos, sociopolíticos e culturais, os Diretores/Presidentes, na sua gestão escolar têm vindo a ganhar novos contornos profissionais, quer pela via da maior formação e informação disponível, quer pelo domínio dos normativos e capacidade de reflexão do seu grau de autonomia no âmbito das decisões da ação educativa. Desta forma promove-se o envolvimento de toda a escola no processo de mudança das dinâmicas institucionais tendo em atenção a envolvente da escola.

A eficiência dos serviços da escola, com o empenho de todos, associada à alocação de recursos, definição de objetivos, estabelecimento de planos permite minimizar desvios às boas práticas e melhorar a qualidade dos serviços e consequentemente dos resultados dos alunos.

Assumir a gestão da escola é, no presente, uma prática que exige ao o gestor traços bem determinados para a função de chefia. Entre eles, uma boa gestão do tempo, a capacidade organizativa, a disponibilidade, o domínio do quadro legal aplicado aos contextos, a grande capacidade e flexibilidade da gestão dos recursos humanos e financeiros, obrigando-se a racionalizar os recursos, tendo em vista os resultados, a qualidade e eficácia da escola.

Neste sentido, o desenvolvimento das práticas educativas, acrescido da sua manutenção e sustentação, exigem hoje do gestor/diretor escolar, um bom conhecimento das várias vertentes diretivas que ao serem estudadas e trabalhadas se adequem aos contextos a que se destinam, evitando-se avanços e recuos nas tomadas de decisão. Acresce à responsabilidade dos gestores escolares, uma adaptação à situação de crise económica mundial com repercussão na redução de verbas destinadas às escolas, no aumento da crise social que também, por sua vez, afeta as escolas, por via dos seus alunos e a comunidade em geral.

São objetivos desta investigação fazer uma inventariação dos recursos sobre a matéria de gestão e organização escolar e proporcionar à comunidade educativa conhecimentos e informação sobre a gestão escolar e a crise social que afeta a escola.

Analisar a gestão nas suas múltiplas vertentes e contribuir para a implementação de novas práticas diretivas contemplando o meio envolvente.

Contribuir para a melhoria da qualidade de serviços de educação tendo em vista os resultados dos alunos.

Ainda relativamente à matéria de gestão abordada no presente estudo concluiu-se que o processo de gestão da instituição escolar é na atualidade, uma prática que remete para o Diretor/Presidente, traços bem determinados para o cargo que exerce. Neste sentido, salienta-se a capacidade organizativa e funcional, a disponibilidade, o domínio do quadro legal aplicado aos contextos, a grande capacidade e flexibilidade da gestão dos recursos humanos e financeiro. Neste último, como constatamos, a capacidade de racionalização dos recursos na atualidade é fundamental, para chegar aos resultados e atingir a eficácia da escola sem perder a qualidade pretendida. Assim, para suprir carências económicas que afetam diretamente os alunos desenvolvem-se projetos nas escolas que vão desde o âmbito pedagógico ao âmbito económico, tendo em vista sempre as melhores aprendizagens dos alunos. Neste sentido o DR mostrou através do seu discurso estar atento à forma como as escolas respondiam às suas necessidades da seguinte forma: *“entendo que as escolas da RAM, têm que fazer um processo de acompanhamento, e monitorização, das necessidades educativas e formativas dos alunos, que é o que fazem atualmente. São exemplo, os cursos CEF, percursos escolares alternativos, entre outras situações”*.

Ainda neste sentido pudemos confirmar que de facto as escolas esforçam-se para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos como informa P5:

*“apostamos em todos os alunos, se ele se enganou no percurso nós convidamos a mudar de curso, dado que não se adequa ao perfil dele., Portanto nós temos laboratórios específicos para os cursos, (...) as condições são excelentes, por exemplo reformulamos a biblioteca, temos espaços que tem desde livros para consulta, nós até podemos lá ir ...computadores ligados à internet, tem uma sala de estudo, uma sala de filmes, podem até fazer trabalhos de grupos, é um centro de estudo. Nós temos clubes para faixas etárias baixas”*.



Por isso, cada vez mais os Diretores /Presidentes necessitam de um bom conhecimento das várias vertentes diretivas, que ao serem contornadas, no exercício das suas práticas se adequem aos contextos educativos de forma a evitar avanços e recuos nas tomadas de decisão. Os próprios profissionais têm esse cuidado como se verifica na citação de P3: “(...) *mostrar que a pessoa é capaz, tem um caminho, deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias (...)*”

De acordo com o estudo, a gestão escolar, face à crise económica mundial depara-se não só com a redução de verbas, como também com o aumento de problemas inerentes à crise social por via dos seus alunos. Neste contexto, as indecisões, não podem existir, porque no desenvolvimento das práticas educativas estes profissionais têm de responder aos aspetos relacionados com a manutenção, com a sustentação e com o melhoramento dos processos para que os resultados também venham melhorados. Está-lhes subjacente também a boa gestão do tempo escolar e pelo que, toda a coordenação, planificação e execução do trabalho obedece a horários rígidos dentro da instituição.

Assim, na atualidade verificou-se que de acordo com os participantes no estudo, que a sua capacidade organizacional exige atenção e aperfeiçoamento de esforços face à realidade social, económica e cultural diversificada das comunidades educativas que representam. Também, o bom relacionamento dos Diretores/Presidentes na comunidade educativa é fundamental para captar eficazmente a atenção coletiva e aproveitar as oportunidades, face às realidades sociais emergentes. Para garantir a eficiência da gestão, exigem-se novas capacidades organizacionais, de gestão e de liderança (Hamel, 2008), a disponibilidade, o domínio do quadro legal aplicado ao seu contexto, grande capacidade e flexibilidade da gestão financeira, no sentido de capitalizar os recursos económicos

Corroborando com o pensamento de Goleman (2014), o seu campo de atenção para o enfoque pretendido deve estender-se ao campo de atenção da equipa de trabalho no sentido de obter uma resposta «unívoca» orientada para as metas da instituição.

De acordo com o presente estudo verificou-se que os Diretores /Presidentes das escolas gerem as instituições escolares em conformidade com princípios já enunciados nos pressupostos teóricos como podemos ver em alguns autores como Fonseca & Carapeto (2005), Nelson & Economy (2006), Owen (2006 2008) e Hamel (2008).

Assim, em relação à qualidade do serviço público de educação, como promoção

do sucesso e prevenção do abandono escolar foi possível concluir que nas escolas da Região Autónoma da Madeira, discutem-se os *rankings* e/ou o sucesso educativo dos alunos bem como a reformulação da planificação nos departamentos e pratica-se a autoavaliação da qualidade e eficiência do funcionamento escolar. Verificou-se que as escolas enfrentam problemas sociais não resolvidos, que poderão ter origem em alguns casos de famílias desestruturadas e ou socioeconomicamente desprotegidas e neste sentido, algumas direções das escolas relatam a sua preocupação financeira associada à rentabilização dos seus recursos.

No que concerne aos direitos, deveres e disciplina verifica-se que a escola deve ser firme na imposição da disciplina, apoiada pela direção da escola.

De acordo com o estudo verificou-se que os professores não devem ser apenas coresponsabilizados pela indisciplina e ainda, o facilitismo na passagem dos alunos também não é indicador da redução da indisciplina nos contextos escolares. Também confirma-se que a comunidade em geral não apoia e não reconhece a autoridade do professor.

Em relação à gestão eficiente dos recursos (critérios pedagógicos/administrativos) concluiu-se que em relação às escolas o plano de orçamento da escola deve ser do conhecimento dos professores para identificar formas da escola reduzir encargos financeiros e identificar prioridades nos investimentos da escola em função do orçamento atribuído à instituição, não se colocando a possibilidade de imputar esses apoios às famílias que a grande maioria destas apresenta sinais de dificuldades financeiras.

No que concerne à transparência da gestão e administração (comunicação e informação) de acordo com os professores participantes as instituições apresentam maioritariamente, um sistema de comunicação eficiente e que, a gestão da instituição é transparente.

Da análise surge um grupo maioritário de escolas que responde que a gestão na escola parece ser eficiente e transparente, publicitando claramente os seus atos de gestão e aposta para o efeito, nos meios informáticos.

Verifica-se que por outro lado, as escolas criadas recentemente que ainda se encontram num percurso de adequação contextual, enquanto, as escolas mais antigas da RAM, caracterizam-se pela estabilidade na definição de regras e medidas de gestão e de

práticas que paralelamente apresentam um corpo docente estável, o que permite o cumprimento rigoroso dos objetivos institucionais.

Relativamente à promoção da participação da comunidade educativa os participantes confirmam que a escola calendariza reuniões com a comunidade local, proporcionando a promoção da participação dos membros da comunidade educativa na escola, através de palestras ou seminários.

Relativamente aos à resolução dos problemas da crise social visíveis na escola, as respostas dos participantes apontam para a responsabilidade da direção da escola e que a escola age em conformidade com as dificuldades. Esta resposta vem de encontro à opinião de C quando dá ênfase “às atitudes e comportamentos refere [em que] o contexto de crise em que vivemos aumenta de forma exponencial a necessidade de quem lidera acima de tudo fazer mais do que anunciar ou dizer o quer que seja” (p. 178).

Também confirma-se, no âmbito da qualidade da escola que o exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais de crise (mal estar social) que chegam à escola através dos alunos.

Nesta análise verifica-se na Fora do Funchal haver mais professores a afirmarem que a escola não dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise (de valores, económica e social).

Em relação aos **Diretores/Presidentes de Escola e o paradigma da gestão escolar** na atualidade, os participantes atribuíram importância à organização e calendarização de reuniões visando a inclusão escolar e social e de promover maior ligação entre a escola e o meio, com a implementação de práticas associadas às necessidades do meio; também de analisar e avaliar a eficácia dos projetos de escola.

Quanto à questão cinco, no que se refere ao posicionamento **dos Diretores/Presidentes face aos problemas da crise social visíveis na escola e tendo em atenção, as boas práticas (*benchmarking*), assim como a prevenção do abandono escolar, a disciplina e a igualdade de oportunidades no desenvolvimento educativo dos alunos** concluiu-se que não há elevada percentagem de abandono escolar, nas escolas da RAM.

No que respeita à dificuldade de integração dos alunos, esta preocupação verifica-se mais ao nível dos alunos do 5º ano e luso-descendentes distribuídos pelas escolas da RAM, bem como, alunos com dificuldades ao nível das aprendizagens. De acordo com o estudo, por vezes, a este nível manifestam-se casos de indisciplina especialmente no primeiro período, mas que, uma vez diagnosticados, os alunos são orientados e esta tende a desaparecer no 2º período. Contudo, a escola, através dos seus profissionais reclama com o aumento da indisciplina nos seus espaços escolares, gerando-se um ambiente de incertezas que afetam a escola e seus profissionais, como podemos ver no discurso de um docente:

*“Preocupa-me: a falta de perspetivas para o futuro dos alunos e os problemas do insucesso escolar e indisciplina que acarretam; a falta de confiança que existe para com as capacidades dos professores e a degradação do seu estatuto social e da sua autoridade; a maior dependência dos professores e da escola das indicações do ministério (falta de autonomia e das escolas nos vários níveis de gestão escolar” (D. 50).*

No que respeita a promoção da equidade social e igualdade de oportunidades na escola, risco de exclusão social e necessidade de medidas de intervenção os resultados apontam para a existência de jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção. Contudo, não se evidenciam problemas de violência nem de droga, nem sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas e não veiem necessidade de propor turmas com alunos escolhidos.

Também são os professores com mais de quatro anos de serviço e com menos de cinquenta anos de idade, que consideram importante tomar medidas mais firmes na questão da indisciplina dos alunos e na implementação rigorosa a lei.

Sobre a questão seis, no que concerne às **caraterísticas adotadas e defendidas pelos Diretores/Presidentes das escolas da RAM, ao nível da gestão e liderança escolar, para definirem o perfil de um Diretor /Presidente de uma instituição escolar, assim como os reflexos da sua ação no desenvolvimento de aprendizagens e resultados dos alunos** concluiu-se que as competências profissionais dos Diretores/Presidentes ao nível profissional, desenvolveram-se a partir das suas aprendizagens com o exercício da prática de gestão e liderança escolar e formação contínua na área, como explicita P2,

*“foram, acima de tudo, fruto da minha experiência ao longo de muitos anos e da minha formação contínua. Não tive formação inicial no domínio da administração e gestão escolar. No entanto, tenho participado em cursos especializados em administração e gestão escolar”.*

Porém, as formações académicas diferentes não invalidam o exercício do cargo. Contudo, confirma-se que as diferenças de idades e a experiência profissional no âmbito educativo ou outros cargos permite-lhes percecionar lógicas de ação mais consentâneas com os contextos escolares, quer ao nível gestão e liderança dos espaços, quer das estruturas da organização educativa, sempre numa lógica de prestação de contas e de resultados que visam a eficiência e eficácia da escola.

A família representa é fundamental apoio para a estabilidade pessoal/emocional do «eu» profissional, do «eu» social e do «eu» enquanto pessoa para a dedicação ao exercício do cargo como referem os presidentes: P1, *“(...) sinto-me apoiada para poder dedicar-me ao cargo sem reservas. O cargo é muito absorvente e temos de fazer uma boa gestão do nosso tempo de modo a conciliar as vertentes profissionais e pessoais (...)*, P2 salienta:

*“não estou isento de sofrer influências, quer da família, quer do meio social, onde me insiro. Ter uma família sã, que preserva os valores do respeito, da tolerância, da integridade, da dignidade humana, da solidariedade, do equilíbrio, da justiça e da equidade, é ter um apoio fundamental para o exercício de qualquer cargo”.*

Este presidente, (P2), põe de certa forma a descoberto, o sentido dos valores, da responsabilidade, do eu como ser, que sente, que ama e que sofre e, por isso, realça a família como a génese do motor para a vida enquanto diretor e *homo socius* que necessita não só da socialização primária (da família) como também secundária para o resto da vida.

O grau de motivação que se cria nas decisões do exercício do cargo é importante para o clima de escola, a qualidade de serviços e sucesso dos alunos. Neste sentido, P1, deixa transparecer no seu discurso que a motivação é consequência da boa funcionalidade dos serviços. Essa perceção nota-se quando diz:

*“O que me motiva mais no dia-a-dia escolar é o prazer de ver a nossa instituição funcionar bem, num clima de paz, disciplina e de respeito e de responsabilidade por parte de todos os elementos que contribuem para o sucesso dos nossos alunos e qualidade dos nossos serviços”.*

Em relação às maiores dificuldades e constrangimentos sentidas pelos Presidentes/Diretores das escolas, centram-se nas relações humanas, especialmente na tomada de decisão, dentro da(s) equipa(s) de trabalho para articular as de ideias no sentido de obter uma resposta consensual. Também a imparcialidade, o fator económico e a necessidade de inovar são aspetos de referência neste âmbito. O DR também reforça este aspeto da seguinte forma: *“o que causa por vezes problemas são as próprias relações interpessoais, o que me leva por vezes a intervir diretamente nas escolas. Também neste momento a própria contingência a nível financeiro”*.

No que concerne às dificuldades financeiras da escola, estas não se fixam apenas nesta, mas estenderam-se para fora dela aos vários níveis organizacionais, claramente mencionadas pelos meios de comunicação/informação relativamente a acontecimentos Nacionais Regionais e Locais da atualidade. Por isso, as escolas desenvolvem projetos compatíveis com os sistemas externos de um mundo em mudança. Neste sentido, fazem o apuramento de necessidades institucionais prioritárias, sem descurar a eficácia e a qualidade da escola e não dissociando o dualismo da economia «custo benefício» para o bem da Instituição.

Para o perfil do líder, os Presidentes/Diretores participantes baseados nos resultados da sua experiência profissional defendem as seguintes características para o cargo que desempenham, no sentido da qualidade e eficácia da instituição educativa:

*“ter bom senso, ser ponderado, estar sempre atualizado, saber motivar, objetivo e transparente na comunicação, assertivo, isento, humilde, submisso, respeitador, aglutinador de vontades, nortear a sua ação no respeito pelos valores. saber ouvir, saber partilhar, saber decidir, com firmeza e com convicção, ser tolerante, respeitador e incentivador do direito à diferença de opiniões, ser capaz de cultivar a diversidade, mobilizador, acreditar, saber acarinhar e valorizar as pessoas, não dar ideias todos os dias, saber avaliar a dimensão da ação, não vacilar, deixar de parte interesses pessoais e procurar uma resposta comum, conhecer toda a estrutura de uma escola, dar espaço às pessoas, adequar o funcionário ao espaço e cada professor à turma e à disciplina, ter capacidade de previsão para que os conflitos não aconteçam.”*

Concluindo sobre as características do perfil dos Diretores Presidentes recorremos ao discurso de DR que referindo - se à instituição num todo lembra que, *“A liderança tem que levar o líder escolar a ter toda a comunidade educativa”* e os Diretores/Presidentes

desempenham um papel importante na tomada de decisão para a regulação das políticas nos contextos educativos e de apoio à ação educativa mediante, o desenvolvimento do ambiente organizacional da instituição promotor do sucesso educativo nesses contextos.

Sobre a questão sete, relativamente **aos estilos de liderança mais adotados pelos Diretores /Presidentes das Escolas da RAM, no exercício das suas funções, mecanismo imprescindível no desenvolvimento de boas práticas (benchmarking) para manterem ou melhorarem a qualidade de serviços na escola, a disciplina, e resultados dos alunos**, verificou-se que na RAM, as práticas dos Diretores /Presidentes evidenciam estilos de liderança mais de natureza transacional e transformacional, de Avolio & Bass, (1995), também defendidos por Bento (2008). Na classificação de (Goleman 2007), Diretores/Presidentes recorreram pontualmente aos diferentes estilos defendidos pelo autor s, mas, os nos seus discursos evidenciaram mais características dos estilos democrático e relacional, cujos resultados estão de acordo com um estudo recente, desenvolvido por Castanheira e Costa, (2005) o qual apresenta os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas nacionais portuguesas que resultam de “uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transacional” (in Bento, 2008, art. P. 3).

De acordo com as representações dos líderes, neste âmbito, P2 caracteriza-se como sendo profissionalmente:

*“«um leitemotiv», que conduz, mobiliza, motiva e inspira pessoas para a prossecução de um projeto comum. Deve ser um aglutinador de vontades e deve nortear a sua ação no respeito pelos valores. Deve saber ouvir e saber decidir, com firmeza e com convicção. (...), tolerante, respeitar e incentivar o direito à diferença de opiniões, cultivar a diversidade, (...) e mobiliza e acreditar nas pessoas, saber acarinha-las e valorizá-las”.*

Do presente estudo e tendo em consideração as representações dos participantes no que concerne aos seus estilos de liderança concluiu-se que os estilos de liderança com maior peso na amostra em investigação tem características que se adequam às especificidades das instituições escolares da RAM dado que, estes se inspiram continuamente na partilha de saberes de todos os atores da ação da comunidade educativa.

Estes estilos (transacional e transformacional / democrático e relacional) enquadram-se nos contextos escolares, caracterizados pelas especificidades geográficas, culturais, económicas e sociais indispensáveis à eficácia e eficiência da organização escolar e sucesso educativo, podendo ainda conceber mais qualidade à instituição, com uma cultura organizacional específica que lhe confere a sua identidade, sempre em sintonia com as novas situações que a escola enfrenta face à globalização.

A redução de verbas destinadas às escolas, e o aumento das dificuldades manifestadas pelos alunos, afeta as dinâmicas organizacionais e diretivas exigindo mais esforço individual e coletivo da sua comunidade. A este nível, a liderança ganha espaço porque os recursos bem liderados vão repercutir-se de forma eficiente nas dinâmicas em desenvolvimento na escola, que tornam-se promissoras de melhores resultados. Neste sentido, e dado um quadro de pressões e constrangimentos que afetam a vida das instituições educativas, os Diretores/Presidentes, no âmbito da sua governação necessitam de uma abordagem contextualizada, de modo a evitar no quotidiano da vida escolar, homogeneização de padrões «ideais» de organização pedagógica, gestão escolar e liderança instituíveis à escala nacional.

De acordo com DR da RAM “(...) *há um perfil para a função, (...)*”, facto que pressupõe o exercício do poder da decisão, no sentido da justiça, da uniformidade e da transparência, sendo necessário a adoção de um ou mais estilos que melhor respondam aos objetivos do projeto educativo de escola. Da análise dos resultados do estudo empírico desta investigação, como vimos na citação de P2 depreendeu-se, uma liderança para a eficiência dos processos, prevalecendo consenso e aceitação, para a realização das atividades escolares no sentido do enfoque pretendido, subentendendo-se sempre uma boa gestão do tempo, de forma a encontrar nas grandes mudanças a eficácia da instituição escolar e sucesso dos alunos.

**Recomendações para a promoção da qualidade da escola e sucesso escolar dos alunos:**



As escolas desenvolvem nas práticas educativas medidas de superação de dificuldades para não perderem qualidade no ensino e na sua organização, com adequação para a igualdade de oportunidades dentro da escola e, para a melhoria dos resultados dos alunos. Neste contexto de preocupações institucionais elaboram o projeto educativo de escola, elaboram o plano plurianual e anual de atividades onde participam todos os intervenientes no processo educativo, mobilizam todos os recursos humanos e materiais, com objetivos bem definidos. Dentre esses objetivos, sobressaem, seguramente, entre outros aspetos, a integração, a segurança, a estabilidade e as condições materiais de trabalho para garantir e proporcionar as condições suficientes e necessárias para o sucesso dos alunos. Podemos assinalar, em concreto, alguns aspetos a não perder de vista no âmbito da organização, gestão e liderança escolar como potenciadores da qualidade e eficácia da escola. Neste sentido, salienta-se que:

- Os professores devem ser informados sobre as medidas habituais da escola para superar as dificuldades dos alunos, tendo em vista as exigências educativas do meio e os níveis de sucesso possíveis de atingir na instituição escolar. Esta medida faz parte da gestão da qualidade de serviço prestado, cuja leitura pode ser feita a partir dos documentos já citados e implementados pelas vias usuais.
- Para melhor visualizar este percurso sugere-se a criação de um modelo e/ou uma *checklist*, tomando como enquadramento o projeto educativo, o plano de atividades, as decisões do Conselho Pedagógico e os planos de ano e de turma, se os houver.
- O diretor executivo da escola pode e deve intervir no Conselho Geral, onde tem assento, e tem de intervir no Conselho pedagógico a que preside, tendo em mente a melhoria da qualidade e da eficácia da escola e dos processos aprendizagem dos alunos em particular.
- A capacidade de liderança e o carisma do diretor dão um reforço da autoridade do professor, que conduz, inevitavelmente, à melhoria do clima na escola e particularmente na sala de aulas, reduzindo ou anulando a indisciplina.
- A adequação dos projetos ao Projeto Educativo de Escola, inseridos no Plano plurianual ou anual de atividades, ajudam a trazer para a escola os encarregados de

educação, ajudam a sedimentar o conceito de pertença dos alunos à sua escola, e, por arrastamento, ao sucesso escolar e educativo.

- A utilização do conceito de Escola a Tempo Inteiro, ou a criação de salas de estudo, por culpa do Projeto Educativo, de projetos de ciclo e/ou de projetos de turma quando bem enquadrados e aceites pela comunidade educativa (particularmente a comunidade docente) representam uma mais-valia inequívoca a que o diretor pode recorrer.
- A criar momentos de convívio ou debates culturais para toda a comunidade escolar, são uma medida de incentivo à participação de toda a comunidade escolar.
- A implementação de um sistema de vídeo vigilância, como medida ao respeito dos direitos e deveres, à proteção da vida humana, à proteção do património e à manutenção da disciplina podem ser também medidas fundamentais, tendo em vista certos ambientes socioculturais que enquadram as escolas.

Ainda em relação à qualidade da escola, mas para uma turma heterogénea em aproveitamento e medianamente disciplinada devem-se ter em conta algumas medidas prioritárias logo no início do ano, tais como:

- Análise de documentos de avaliação diagnóstica
- Análise de fichas curriculares e relatórios de diretores de turma
- Auscultação das dificuldades dos alunos na disciplina
- Auscultação de aprendizagens feitas no (s) ano(s) anterior(es)
- Negociação com o(s) aluno(s) de estratégias sequenciais para as aprendizagens
- Avaliação contínua do aproveitamento da turma (tendo em consideração as novas medidas adotadas).
- Adequação do ritmo da aula ao ritmo da turma e dos alunos.
- Investimento em cursos vocacionais, profissionais, de Educação e Formação do interesse dos alunos como os CEF ou sistemas modulares, para reduzir o abandono escolar.

- Perante as dificuldades, a escola tem de criar alternativas como refere P2 *«aguçar o nosso engenho e arte»* para superá-las e não perder o controlo do melhoramento previsto dos pontos fortes e fracos e indicar projetos de melhoria.

É do conhecimento geral que a forma como os Diretores/Presidentes conduzem a sua gestão e liderança institucional através, da influência que exercem nas várias dimensões da sua ação no contexto organizacional escolar, contribuem indiretamente para a aprendizagem e sucesso dos alunos. Assim, “O sucesso depende muito das suas decisões sobre onde dedicar o tempo, a atenção e o apoio” (Bolívar, 2012, p. 102). Da investigação feita pudemos perceber que os Diretores/Presidentes participantes no estudo maximizaram o exercício da sua ação em função das condições que dispunham e do compromisso da sua influência no sentido da eficácia da escola e sucesso dos alunos.

Com a presente investigação procurou-se propor uma nova reflexão para a gestão e liderança da escola, cada vez mais adaptada aos contextos e aos novos tempos e mais amigável, por forma a evitar fraturas violentas e desconfianças, no relacionamento da escola com o ambiente externo social, económico e cultural.

Este trabalho científico deixou em aberto algumas novas questões igualmente importantes para o estudo desta temática, uma vez que não foram contemplados todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente os Funcionários e Encarregados de Educação, que têm papeis importantes na ação educativa e constituírem grupos fortes na influência dos resultados dos alunos. Assim, merecem o desenvolvimento de futuras investigações nesta vertente.

## Referências Bibliográficas

- Adair, J. (1988). *A Gestão Eficiente do Tempo*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Afonso P. (2010). *Liderança. Elementos-chave do processo* (2ª Ed.). Lisboa. Escolar Editora.
- Albarello, L. Digneffe, F. Hiernaux, P. Maroy, Ch. Ruquoy D. e Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Portugal. Gradiva- Publicações, LDA.
- Alves, C. (2007). *Comportamento Organizacional. A Gestão de Crise nas Organizações*. Lisboa. Escolar Editora.
- Alves, M. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa. Escolar Editora
- Apple, Michael. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto. Porto Editora.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa* (3ªed.).Porto. ASA Editores II, S.A.
- Azevedo, J. (2004). A Educação e Formação de Adultos é para todos. *Aprender ao Longo da Vida, 1*, 3, 25-26.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª Ed.). Coimbra. Edições 70, LDA. (Original publicado em 1977)
- Barracho, C. (2012). *Liderança em Contexto Organizacional*. Lisboa. Escolar Editora.
- Barroso, B.(2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Bass, B (1985). Leadership. *Organizational Dynamics*, 13, 3, 26-40.
- Bass, B. e Avolio, B. (1995). Individual consideration viewed at multiples levels of analysis. *Leadership Quarterly*, 6, 199-218.

- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Bento, A. e Ribeiro Maria, I. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Guarda. Coleção Ideias em Prática. UMA e IPB.
- Bento, A., V. Ribeiro Maria, I. (2011). *Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Figueirinhas Porto. Colecção Ideias em Prática.
- Bilhim, J. A. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003), *Como melhorar as Escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados Educativos: o que nos ensina a Investigação*.
- Bourdieu, P. e Passeron, Jean-Claude (1970) *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Les Éditions de Minuit. Tradução: Editorial Veja. Lisboa.
- Brito, C. (1998). *Gestão Escolar Participada: na Escola Todos Somos Gestores*. 4ª (ed) Lisboa. Texto Editora.
- Bryman, Alan e Cramer, Duncan (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*.
- Canário, R. (2005), *O que é a escola? Um Olhar Sociológico*. Porto. Porto Editora.
- Canavarro, J. M. (2000). *teorias e paradigmas Organizacionais*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Canavarro, José M. (2007). *Para Compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa. Texto Editores.
- Carapeto C. e Fonseca F. (2005). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Cardoso, E. Campos, T. e Vicente, M. (2010). *Gestão de Sucesso num Mundo em Mudança*. Lisboa. Companhia das Cores, design e Comunicação Empresarial.
- Cardoso, L. (2001). *Gestão Estratégica das Organizações. Como Vencer os Desafios do Século XXI* (5ª ed.). Lisboa. Editorial Verbo.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto. Porto Editora.
- Castells, M., (2003). *O Fim do Milénio, volume III*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2009) *Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa. Educa./ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI* (1ª ed.). Cidade de Manchester. Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Clímaco, M., Moreno, B., L., Calças, N. & Espiney, R. (1989). *Que Gestão? Quadro Legal: Ensino Preparatório e Secundário*. Portugal. Ministério da Educação. Gabinete de estudos e planeamento.
- Correia, J. e Caramelo, J. (2003). Da medição local ao local da medição: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & culturas* 20 167- 191.
- Cortesão, L. (2000a). *Ser Professor: um Ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2000b). *Escola, Sociedade, Que Relação* (2ª ed.). Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento.
- Costa, Jorge Adelino (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Jorge Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- Delors, J., Mufti, A. Amagi, I., Carneiro, R. Chung, F. & Geremek, B. (2005). *Educação um Tesouro a Descobrir* (5ª ed.). Porto. ASA Editores.
- Develey, M (1996). *Donner du sens à l'école* (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux. ESF Editeurs.

- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade, a Criança e o Currículo*. Lisboa. Relógio D'água Editores.
- Drucker, P. F. (2003), *Administrando para o Futuro. Os Anos 90 e a Virada do Século*. São Paulo. Thomson Learning.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.<sup>a</sup> ed.). (J. E. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2009), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, L., (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (1.<sup>a</sup> ed.) Porto. Edições ASA.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (3.<sup>a</sup> ed.). Loures. Lusociência- Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, P. (1992 2006). *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido (13.<sup>a</sup> Ed.). Editora Paz e Terra S/A. São Paulo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (41 ed.). São Paulo. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gatto, J. T. (2003). *Compreender a Escola de Hoje. o Currículo Oculto da Escolaridade Obrigatória*. Porto: Porto editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4.<sup>a</sup>ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ghiglione R e Matalon B. (1997). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras- Portugal. Celta.
- Goleman, D, Boyatzis, R. e Mckee A, (2007). *Os novos Líderes: a inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa. Gradiva.
- Goleman, D. (2014). *Foco. motor oculto da excelência*. Temas e Debates - Circulo de Leitores. Lisboa,
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra. Quarteto.
- Gomes, D. M. P. (1997). *Evolução da Gestão nas Escolas Secundárias Portuguesas*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Gomes, D. M. P. (1997). *Evolução da Gestão nas Escolas Secundárias Portuguesas*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Hamel, G.(2008). *O Futuro da Gestão. Como a gestão 2.0 ultrapassará mentalidades que limitam a inovação estratégica* (2ª ed.). Portugal. Actual Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Professorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto. Porto Editora
- Inácio, S R da Luz (2008) “*O Perfil do Líder Através da Teoria 3-D da Eficácia de Liderança*”- Internet Explorer. Retirado a 6 de maio de 2014.
- Jacobsohn, L. V. (2005). Modelos de Desenvolvimento Organizacional: construindo uma nova abordagem. Retirado a 2 de Maio de 2014 em *Modelos de Desenvolvimento Organizacional* - FEA-USP
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de Liderança*, 3ª Edição. Horizonte de Psicologia/Livros Horizonte.
- Kouzes, J e Posner B. P (2009). *O Desafio da Liderança: Introdução de João Duque*. Caleidoscópio. Casal de Cambra- Portugal.
- Lemos, J. e Silveira, T. (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas* (2ª ed.). Porto. Porto Editora.
- Lima, L., C. (2003). *Escola como Organização educativa* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo. EPU.
- Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Magalhães, A. M. e Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto. Profedições.
- Magretta, J. (2004). *O que é a Gestão? Como funciona e porque interessa a todos*. Actual Editora. Lisboa,



- Martins, A. Lisboa, L., Coelho, A. Coelho, F. e Almeida, F. (2007). *Introdução à Gestão de Organizações (2ªed.)*. Editora do Minho. Várzea – Barcelos.
- Mendonça, A. e Bento, A. (2008). *Educação em tempo de mudança*. Madeira. CIE-UMA.
- Monteiro, A. Câmara, A. Mota, A., Mendonça, A. e Silva, A. (2009). *Crise*. Lisboa. Bonomics
- Moreira, A., Amaral, A. Lobo, A., Brotas, A., Clímaco, C., & Santos, C. (2006). A autonomia das Escolas. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris. Éditions du Seuil..
- Nelson, B. e Economy, B. (2006). *A Bíblia da Gestão (1ª ed.)*. Cascais.E. Pergaminho.
- Nóvoa, A. e Santa-Clara, A. T. (2003). *Liceus de Portugal*. Porto. ASA. Editores
- Osório R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa. Instituto Piaget..
- Owen, Jo (2008). *O Perfeito Manual de Gestão*. Lisboa. Editorial presença.
- Paraskeva, J. (2000). A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo. Porto. ASA.
- Parreira, M. (2010). *Liderança: a fórmula Multiplex*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas Estratégias de Inovação (1ª ed.)*. Porto: ASA Editores.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. 4ª ed. .Lisboa. Edições Sílabo. Páginas: 210-219.
- Pinto, C. (2000). *Sociologia da Escola*.Lousã. Editora Mc Graw-Hill de Portugal, Lda.
- Pires, E. L.(1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Apresentação e comentários*. Edições ASA Lisboa.
- Preedy, M. Glatter, R. e Levacic, R. (2006). *Gestão em Educação, Estratégia, Qualidade e Recursos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Lisboa. Gradiva
- Rascão, J. (2008). *Novos desafios da Gestão da Informação (1ªed.)*. Lisboa. Edições Sílabo, LDA.
- Rego, A., Pina, M. e Cunha, M. (2007). *Essência da Liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa. 2ª Ed. Edições Sílabo.

- Reis, R. L. e Reis, Henrique P. (2007). *Gestão Estratégica: Aplicada às Instituições do Ensino Superior*. Lisboa. Escolar Editora.
- Rodrigues, M. (2004). A Agenda Económica da União Europeia. A Estratégia de Lisboa. Lisboa. Dom Quixote.
- Rolo O., (2008). *Curso de Gestão das organizações*. Parede. Edix – Edições Técnicas e Literárias LDA.
- Saraiva, M e Teixeira, A, (2009). *A qualidade. numa perspectiva multi e Interdisciplinar*. Lisboa. Edições Sílabo, LDA.
- Schein, E., (1990). *Organizational Culture*. Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management American Psychologist, 45, 109-119.  
February.ciw.org/docsB/Schein (1990)OrganizationalCulture.pdf retirado em 14 de fevereiro de 2013.
- Sergiovanni, T. J. (2004 b). *Novos caminhos para a liderança escolar*: Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação. Lisboa. ASA Editores.
- Sergiovanni, Th. J. (2004 a). O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Portugal. Edições ASA.
- Silva, P. (org.), Ferreira, M., Marques, J., Diogo, A., Faria, S. e Seabra, T. (2007) *Escolas Famílias e Lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto. Profedições, Lda. /Jornal Página da Educação.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (2ª ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gubenkian Serviço de Educação e Bolsas.
- Stoer, S., e Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto. Edições Afrontamento.
- Tavares, J. e Alarcão I (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina. (publicado em 1985)
- Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: FML.
- Teixeira, S. (2010). *Gestão das Organizações* (2ª ed.) Lisboa Portugal. Verlag Dashöfer-Learning & Higher Education.
- Teodoro, A (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto. Afrontamento.

- Tlhurler M G. e Perrenoud, Ph., (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa. Escolar editora.
- Torres, L. L. (2013). Revista Lusófona de Educação, 23, 51-76 ,
- Torres, L. L. (2011). Revista nº 32. Educação, Sociedade & Culturas: educação em contextos formais. **pp.** 91-109. Retirado a 24 de abril de 2014 em:  
[www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina32.htm](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina32.htm)
- Torres, L L.(2007). *Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 151-179, jan./abr. 2007 retirado a 25 de abril de 2014 e disponível em  
<http://www.cedes.unicamp.br>
- Tuckman, B. (2005) *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, N. A. (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da escola mínima garantida à Escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Yin, Robert (2001) . *Estudo de caso: planeamento e métodos*. **trad. Daniel Grassi** - 2.ed. Porto Alegre : Bookman.

### **Webgrafia:**

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/1863/1487>-Os Ministros  
da Educação Nacional (1936-1974) . **Revista Lusófona de Educação, 23-38**

<http://educar.wordpress.com/2008/02/28/uma-ministra-de-alta-competição>

<http://foros.periodistadigital.com/viewtopic.php?t=11681&mobile=on> , (13 Oct 2006,  
07:44)

## **Legislação**

Carta Lei de 28 de Maio, D.G. nº 125, de 5 de Junho, 1896

D.G. nº 88, de 22 de Abril 1890

Decreto - Lei 36. 507 de Setembro de 1947

Decreto - Lei 75/2008 de 22 de abril

Decreto - Lei 769-A/77 de 23 de Outubro

Decreto - Lei 769-A/77 de 23 de outubro

Decreto - Lei de 2 de Janeiro, D.G. nº 1, de 2 Janeiro, 1967

Decreto - Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Decreto - Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril (ECD)

Decreto - Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro

Decreto - Lei nº 115/98, de 4 de Maio

Decreto - Lei nº 172/91

Decreto - Lei nº 212-B/ 86 de 31 de Julho, 1986

Decreto - Lei nº 221/74, de 27 de Maio

Decreto - Lei nº 24/99 de 22 de Abril

Decreto - Lei nº 24/99 de 22 de abril, a

Decreto - Lei nº 735-A/74 de 24 de Julho , 1974

Decreto - Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Decreto 14 de Agosto D.G. nº 183 de 17 de Agosto, 1890

Decreto 24. 676 de Novembro de 1934

Decreto 317 - Maio de 1935

Decreto de 17 de Novembro D.G. nº 275, de 19 Novembro, 1836, pg 38

Decreto de 17 Setembro D.G. nº 1, de 17 Setembro, 1947

Decreto de 18 de Abril 1890

Decreto de 22 Dezembro D.G. nº 292, de 24 de Dezembro, 1894

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 2 de junho, 5 estatuto do aluno M

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro. (ECD RAM)

Decreto legislativo regional nº 21/2006/M de 21 de junho  
Decreto legislativo regional nº 4/ 2000/M de 31 de Janeiro  
Decreto Legislativo Regional Nº17/2010/M, de 18/08 (alteração ECD RAM)  
Decreto -Lei n.º 75/2010 de 23 de junho (ECD)  
Decreto- Lei nº 24/99 de 22 de Abril, 1999  
Decreto nº 24. 676 de Novembro de 1934  
Despacho 10 de 24 de Julho, 1974  
Despacho 85 de 28 de Dezembro, 1976  
Lei 46/86 de 14 de Outubro  
Lei de 14 de Julho, D.G. nº 73, de 25 Julho, 1973  
Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, estatuto do aluno  
Portaria de 4 de Novembro, 1977

## Bibliografia Geral

- Adair, J. (2006). *Liderança para o Sucesso* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Presença.
- Carmo, H. Ferreira M.(1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Barroso, J., Lima, L., Laderrière, P., Derouet, J., Gomes, F. & Sierra, F. (1996). *Estudo da Escola*. Porto. Porto editora.
- Caetano, J., Vasconcelos, M.. & Vasconcelos., P. (2006). *Gestão da Crise* (1ª ed.). Lisboa. Editorial Presença.
- Costa, J. (1999). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola* (5ª Ed.). Porto Texto Editora.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da Escola* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Cunha, M., Rego A. & Cunha, R. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa. Dom Quixote.
- Dacal, G. G. (1996). *Cursos de organización Escolar y General*. Madrid: Editorial Escuela Española, SA.
- Egido, M. I. (1998). *Directores Escolares en Europa. Francia, Reino Unido y Espnã*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Enguita, M. F. (2001). *La Jornada Escolar*. barcelona: Ariel Educación.
- F. Imbernón & L. Bartolome, R. F. (1999). *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó: curricula vitae, projectos de investigação, relatórios, teses (dissertações), e monografías.Porto. Porto Editora.
- Fernandes, A. (2000). *Qualidade de Serviço pela Gestão Estratégica*. Cascais. Pergaminho.
- Fernandes, António, (1995). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*.
- Fernandes, J. F. (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e lógicas de Mediação*. Porto: ASA Editores.
- Gadotti, M. (s/d). *A Escola na Cidade que Educa*. Retirado a 21 de Janeiro, 2011 em [http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/carta\\_moacir.doc](http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/carta_moacir.doc)

- Gatto, J. T. (2003). *Compreender a Escola de Hoje. o Currículo Oculto da Escolaridade Obrigatória*. Porto: Porto editora.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra. Quarteto.
- Hargreaves, A. (1998). *Professorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Helena Águeda Marujo, L. M. (2005). *A Família eo Sucesso Escolar* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Magretta, J. (2004). *O que é a Gestão? Como funciona e porque interessa a todos*. Actual Editora. Lisboa,
- Mendonça, Alice e Bento, António V. (2008). *Educação em tempo de mudança*. Madeira. CIE-UMA
- Moura, E. (2004). *Manual de gestão de Pessoas. Como Melhorar o Funcionamento da sua Empresa*. Lisboa: Eições sílabo.
- Pérez J. e López R. M. D. (2000). *Hacia una Educación de Calidade. Instrumentos y Evaluación*. Madrid. Narcea, S.A.
- Pintassilgo, J., Alves, L., Correia, L. & Felgueiras, M. (2007). *A história da Educação em Portugal, Balanço e perspectivas*. Lisboa. Edições ASA.
- Pinto, C. (2000). *Sociologia da Escola*. Lousã. Editora Mc Graw-Hill de Portugal, Lda.
- Pinto, J. M. (2001). *O Tempo e a Aprendizagem. Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar*. Porto: ASA Editores.
- Rego, A, Cunha, M. (2010). *Liderança Positiva* (2ª Ed.). Lisboa. Edições Sílabo.
- Rego, A. e Cunha, M. (2010). *Liderança Positiva*. Lisboa. 2ª Ed. Edições Sílabo.
- Reis, Rui L. e Reis, Henrique P. (2007). *Gestão Estratégica: Aplicada às Instituições do Ensino Superior*. Lisboa. Escolar Editora.
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sallán, J., G. e Vidal, P., (1994), *Organización de Centros Educativos: Aspectos Básicos*. Editorial. Praxis. Barcelona.
- Simões, G. M. (2005). *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas. A teia das lógicas de Acção* (1ª ed.). Porto: ASA Editores.



- Stacey, R. (1998). *Pensamento Estratégico e gestão da mudança*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Stoer, R. S. e Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto. Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Magalhães, A. e Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da Exclusão Social*. São Paulo. Cortez.
- Tedesco, J. C. (2004). *Educação e Novas Tecnologias. Esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A., Torres C. (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento.
- Torre, S. d. (1998). *Cómo Innovar nos Centros Educativos. Estudio de Casos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vidal, J. G. (1994). *Organización de Centros Educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos Escolares, Tiempos Sociales*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Vinas, J. D. (1997). *La organización del Espacio y del Tiempo en el Centro Educativo* (1ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zorrinho, C. (2007). *Gerir em Complexidade. Um Novo Paradigma de gestão* (2ª ed.). Lisboa: Edições sílabo.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### Inquérito por Questionário

**Dirigido a professores do 2º/3º ciclos e do ensino secundário  
em exercício de funções**

**2008**

#### **Declaração de confidencialidade**

A informação a ser recolhida por este questionário é confidencial, A sua participação é voluntária e as respostas, além de confidenciais, são anónimas.

O tratamento e divulgação dos resultados apenas contemplarão a globalidade dos dados e informações, sendo o seu único objetivo recolher elementos para a elaboração da tese de doutoramento em educação na Universidade Lusófona do Porto, sobre o tema “*Gestão da Instituição Escolar numa sociedade em crise*”.

Na medida em que o sucesso do projeto depende, em grande parte, do número de respostas, a sua **colaboração e empenho são de extrema importância**.

O preenchimento do questionário ocupar-lhe-á, aproximadamente, 20 **minutos**.

Com os melhores cumprimentos

Natália Lucinda de Sousa Silva

## A - IDENTIFICAÇÃO

- 1. Sexo**
1. ☐ Masculino
2. ☐ Feminino
- 2. Idade**
1. ☐ Menos de 30 anos
2. ☐ De 31 a 40 anos
3. ☐ De 41 a 50 anos
4. ☐ Mais de 50 anos
- 3. Tempo de serviço nesta escola**
1. ☐ Até 2 anos
2. ☐ De 3 a 10 anos
3. ☐ De 11 a 20 anos
4. ☐ Mais de 20 anos
- 4. Tempo de Serviço absoluto**
1. ☐ Até 4 anos
2. ☐ De 5 a 10 anos
3. ☐ De 11 a 20 anos
4. ☐ Mais de 20 anos

## B - SITUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1. Habilitações**
1. ☐ Licenciatura, ou habilitação equiparada
2. ☐ Mestrado
3. ☐ Doutoramento
4. ☐ Outra situação. (Qual?) \_\_\_\_\_
- 2. Cargos que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos)**
1. ☐ Coordenador Pedagógico/2º ciclo/3º ciclo/ E. Secundário/E. Recorrente
2. ☐ Diretor de Curso/Diretor de Turma
3. ☐ Coordenador de Departamento/ Delegado de Grupo
4. ☐ Coordenador de Projetos
5. ☐ Outro cargo. (Qual?) \_\_\_\_\_
- 3. Outras funções que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos)**
1. Faz parte do Conselho Executivo/ Direção da Escola: Sim ☐ Não ☐
2. Tem assento no Conselho Pedagógico: Sim ☐ Não ☐
3. Tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa/C.G.T.: Sim ☐ Não ☐

Nos grupos de **A** a **H**, responda às questões colocando uma cruz na quadrícula correspondente a cada pergunta: **S** (sim); **N** (não); **N/S** (não sabe).

Utilize ainda as linhas para responder às questões de resposta livre.

Grupo A	S	N	N/S
Em relação à qualidade do serviço público de educação, como promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar			
1. A sua comunidade dá valor ao <i>ranking</i> da sua escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A sua escola associa <i>ranking</i> a sucesso ou excelência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Há reuniões em que se discutem os <i>rankings</i> e/ou o sucesso da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Há reformulação de planificações nos Departamentos, para melhorar esse(s) parâmetro(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Acha que os alunos saem da escola com formação cívica /civismo suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Acha que os alunos saem da escola responsáveis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Há uma elevada percentagem de abandono escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sugira duas medidas para a promoção do sucesso escolar.			
<hr/>			
<hr/>			
10. Sugira duas medidas para a redução do abandono escolar.			
<hr/>			
<hr/>			

Grupo B	S	N	N/S
Em relação à promoção da equidade social e igualdade de oportunidades			
1. Há luso-descendentes e ou imigrantes na sua escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Há violência juvenil elevada (consumo de droga/ tráfico/ roubo)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nas imediações da escola, há bairros sinalizados como muito problemáticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Proporia turmas com alunos escolhidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tem notado na escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sugira duas medidas para a integração dos alunos na escola/inclusão social.			
<hr/>			
<hr/>			

Grupo C			
Em relação à promoção de boas condições de estudo e de trabalho, de realização e desenvolvimento pessoal e profissional	S	N	N/S

1. A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso? ☐ ☐ ☐
2. Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam? ☐ ☐ ☐
3. Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re) integração dos jovens que estão fora do sistema escolar? ☐ ☐ ☐
4. As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens? ☐ ☐ ☐
5. Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola? ☐ ☐ ☐
6. Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas? ☐ ☐ ☐

7. Sugira duas medidas para a melhoria das condições de estudo dos alunos.

---



---

Grupo D			
Em relação ao respeito dos direitos e deveres e à manutenção da disciplina	S	N	N/S

1. O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem? ☐ ☐ ☐
2. A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade? ☐ ☐ ☐
3. A direção da sua escola apoia a autoridade do professor? ☐ ☐ ☐
4. A escola deve ser firme na imposição da disciplina? ☐ ☐ ☐
5. A escola deve ter videovigilância? ☐ ☐ ☐
6. Os professores devem ser corresponsabilizados pelos alunos que se portam mal? ☐ ☐ ☐
7. O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula? ☐ ☐ ☐
8. Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula? ☐ ☐ ☐

9. Sugira duas medidas pedagógicas para resolver/atenuar a indisciplina na sala de aula.

---



---

10. Sugira duas medidas de carácter disciplinar para resolver/atenuar a indisciplina na sala de aula.

---



---



Grupo E			
Em relação à observação do primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos, acha que os professores deveriam:	S	N	N/S

1. Poder dar aulas nas empresas, em certos períodos? ☐ ☐ ☐
2. Poder organizar o calendário anual de forma individual? ☐ ☐ ☐
3. Conhecer o plano do orçamento da escola? ☐ ☐ ☐
4. Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro? ☐ ☐ ☐
5. Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados? ☐ ☐ ☐
6. Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola? ☐ ☐ ☐
7. Proporia a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e material escolares? ☐ ☐ ☐
8. Indique duas medidas para uma gestão mais eficiente dos recursos da escola.

---



---

Grupo F			
Em relação à forma como assegura a estabilidade e transparência da gestão e administração escolar, através dos adequados meios de comunicação e informação	S	N	N/S

1. A gestão parece-lhe transparente? ☐ ☐ ☐
2. A escola publicita, claramente, os seus atos de gestão? ☐ ☐ ☐
3. Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente? ☐ ☐ ☐
4. Costuma haver reclamações sobre os atos de gestão (do seu conhecimento)? ☐ ☐ ☐
5. A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente? ☐ ☐ ☐
6. A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e à comunidade? ☐ ☐ ☐
7. Sugira duas medidas para melhorar a comunicação na sua escola.

---



---



Grupo G Proporcionar condições com vista à participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa	S	N	N/S
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	-----

1. A escola deve abrir-se mais às empresas? ☐ ☐ ☐
2. A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem?  
☐ ☐ ☐
3. As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola? ☐ ☐ ☐
4. As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros? ☐ ☐ ☐
5. A escola calendarize reuniões com a comunidade local? ☐ ☐ ☐
6. A escola promova palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros? ☐ ☐ ☐
7. Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos? ☐ ☐ ☐
8. Indique duas iniciativas que a escola poderia tomar para incentivar a participação dos membros da comunidade.

---



---

Grupo H H.1.Em relação aos problemas da crise social visíveis na escola	S	N	N/S
----------------------------------------------------------------------------	---	---	-----

1. A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações? ☐ ☐ ☐
2. A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola? ☐ ☐ ☐
3. A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos?  
☐ ☐ ☐
4. O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito? ☐ ☐ ☐
5. A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos? ☐ ☐ ☐
6. A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola? ☐ ☐ ☐
7. Indique dois exemplos frequentes de conflitos sociais que identifica na escola.

---



---

Grupo H (continuação) H.2. Em relação às formas de lidar com a crise e de a ultrapassar	S	N	N/S
--------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	-----

1. A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise? ☐ ☐ ☐
2. Na sua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração? ☐ ☐ ☐
3. Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola? ☐ ☐ ☐
4. O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola? ☐ ☐ ☐
5. As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola? ☐ ☐ ☐
6. Sugira duas medidas que a escola deverá tomar para lidar com a crise social.

---



---

No grupo **I**, responda às questões colocando uma cruz na quadrícula correspondente a cada pergunta, utilizando a escala de **1 a 5**, com a seguinte equivalência:

1-nada importante; 2-pouco importante; 3- alguma importância; 4-importante; 5- muito importante.

I. <b>O Diretor de Escola e o paradigma atual</b> Em sua opinião, o Diretor Executivo da Escola atual deve:	1	2	3	4	5
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

1. Tomar medidas (mais) firmes na questão da Indisciplina dos alunos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. Promover e incentivar (ainda mais) a inovação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Promover a imagem de escola segura e disciplinada. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6. Promover uma maior ligação entre instrução e educação. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

J. Por favor, use o espaço abaixo para manifestar as suas expectativas (ou receios) relativamente a algum aspeto que considera relevante e que não tenha sido alvo de referência nas questões atrás apresentadas.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**O questionário termina aqui.**

**MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO**

## APÊNDICE II

### Numeração das escolas inquiridas

Nº de ordem	Intervalo dos inquéritos	Escola
1	1-28	Escola Básica e Secundária de Machico
2	29-57 e 181	Escola Básica e Secundária da Ponta de Sol
3	58-97	Escola Secundária Francisco Franco
4	98-110	Escola Básica e Secundária do Porto Moniz
5	111-126	Escola Básica e Secundária de <u>Santa Cruz</u>
6	127-162	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
7	163-177	Escola Básica e Secundária da Calheta
8	178- 193	EB2E3 da Torre
9	194- 210	EB23 Escola Básica e Secundária Bispo D Manuel Cabral (Santana)
10	211 – 235	Escola EB2E3 Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior (Camacha)
11	236-240	EB2E3 do Caniçal
12	241-261	EB2 E3 Dr. Horácio Bento de Gouveia
13	262-284	EB2E3 do Estreito de Câmara de Lobos
14	285- 298	EB2E3 do Caniço
15	299- 325	Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade (S Vicente)
16	326- 351	Escola Básica e Secundária do Carmo
17	352-364	EB2E3 dos Louros
18	365 – 375	EB23 de Santo António
19	376- 382	EB2E3 de São Roque
20	383- 399 e 404	EB3 do Funchal
21	400- 415	Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
22	416-440	Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares (Ribeira Brava)
23	441- 460	Escola Secundária Jaime Moniz
24	461- 483	EB2E3 de Bartolomeu Perestrelo
25	484-501	EB23 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade (Campanário)
26	502-507	EB123/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto (Fajã da Ovelha)

## APÊNDICE III

Fontes (Referências bibliográficas)	Variáveis	Categorias	Subcategorias	Questões	Objetivos
Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). <i>O Inquérito: Teoria e prática</i> . Oeiras. Celta Editora Lda.	Género	Caracterização dos respondentes (pessoal)	Identificação	<b>Sexo</b>  Masculino;  Feminino	Averiguar se os respondentes são maioritariamente do sexo masculino ou feminino  Se são jovens (<30 anos), jovens adultos (30-40 anos), adultos (41-50 anos), seniores (>50 anos)
Tuckman, B. W. (2005). <i>Manual de Investigação em Educação</i> . 3ª edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.	Idade			<b>Idade</b>  (Menos de 30 anos; De 31 a 40 anos; De 41 a 50 anos; Mais de 50 anos)	

Tuckman, B. W. (2005). <i>Manual de Investigação em Educação</i> . 3ª edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian	Habilitações			<b>Habilitações</b> (Licenciatura ou habilitação equiparada; Mestrado; Doutoramento; Outra situação. Qual?)	Relacionar a habilitação dos respondentes com as respostas ao questionário
Fortin, M. F. (2003). <i>O Processo de Investigação</i> . Loures. Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda	Tempo de serviço	Caracterização profissional	Tempo de Serviço nesta escola	<b>Tempo de serviço nesta escola</b> (Até 2 anos; De 3 a 10 anos; De 11 a 20 anos; Mais de 20 anos)	Averiguar em que medida o tempo de serviço na mesma escola influencia as práticas educativas.
			Tempo de serviço absoluto	<b>Tempo de Serviço absoluto</b> (Até 4 anos; De 5 a 10 anos; De 11 a 20 anos; Mais de 20 anos)	Confirmar se mais tempo de serviço equivale a melhor ou a diferente perceção dos respondentes

Fortin, M. F. (2003). <i>O Processo de Investigação</i> . Loures. Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda	Cargos	Caracterização Profissional	Situação profissional	<p><b>Cargos que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos)</b></p> <p>(Coordenador Pedagógico/2º ciclo/3º ciclo/ E. Secundário/E. Recorrente; Diretor de Curso/Diretor de Turma;</p> <p>Coordenador de Departamento/ Delegado de Grupo;</p> <p>Coordenador de Projetos;</p> <p>Outro cargo. Qual?)</p>	<p>Confirmar a importância dos cargos nas decisões afetas à educação escolar.</p> <p>Conhecer a frequência de respostas para o mesmo cargo.</p>
Delors, J. (1998), <i>Educação um tesouro a descobrir</i> . Porto. Edições ASA				<p><b>3. Outras funções que exerce na Escola (ou que exerceu nos últimos dois anos)</b></p> <p>Membro do Conselho Executivo ou Direção da Escola,</p> <p>Tem assento no Conselho Pedagógico,</p> <p>Tem assento na Assembleia/Comunidade Educativa?)</p>	<p>Confirmar que os cargos de chefia determinam uma maior atenção à matriz social que estrutura o projeto educativo de Escola</p>
	Qualidade		Ranking e sucesso	<p>GRUPO A</p> <p>1. A sua comunidade dá valor ao <i>ranking</i> da sua escola?</p>	<p>Identificar a importância atribuída pela comunidade educativa ao ranking e sucesso da escola.</p>

Delors, J. (1998), <i>Educação um tesouro a descobrir</i> . Porto. Edições ASA				2. A sua escola associa <i>ranking</i> a sucesso ou excelência?	Conhecer a opinião dos professores quanto à associação ranking/sucesso ou excelência
				3. Há reuniões em que se discutem os <i>rankings</i> e/ou o sucesso da escola?	Identificar preocupações da Escola em relação ao ranking e ao sucesso.
			Medidas	9. Sugira duas medidas para a promoção do sucesso escolar.	Conhecer as medidas propostas pelos professores para melhorar os resultados dos alunos
			Planificação	4. Há reformulação de planificações nos Departamentos, para melhorar esse (s) parâmetro(s)	
		Promoção do sucesso	Corresponsabilização	5. Acha que os alunos saem da escola com formação cívica /civismo suficiente?	Conhecer o contributo da escola para a formação dos alunos enquanto cidadãos responsáveis.
				6. Acha que os alunos saem da escola responsáveis?	
			Autoavaliação	7. Há práticas de autoavaliação da qualidade da escola?	Confirmar a preocupação da escola em relação à qualidade de trabalho desenvolvido.
	Inclusão	Absentismo / motivação	Abandono escolar	8. Há uma elevada percentagem de abandono escolar?	Conhecer o grau de absentismo da escola.



Delors, J. (1998), <i>Educação um tesouro a descobrir</i> . Porto. Edições ASA			Medidas	10. Sugira duas medidas para a redução do abandono escolar.	Conhecer a opinião dos professores em relação às medidas a aplicar em situação de abandono escolar.
Stoer, R. S. & Magalhães, A.(2005) <i>A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas Sociais</i> . Porto Edições Afrontamento		Integração	Luso-descendentes ou imigrantes	GRUPO B 1. Há luso-descendentes e ou imigrantes na sua escola?	Aferir sobre o conhecimento que os professores têm quanto à presença de diferentes comunidades e/ou diferentes grupos ou estratos culturais ou sociais na sua escola
		Igualdade de oportunidades	Risco de exclusão social	2. Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção?	Aferir sobre o conhecimento que os professores têm quanto à presença de jovens em risco na sua escola  Identificar preocupações dos professores em relação aos alunos em risco de exclusão social
			Violência juvenil	3. Há violência juvenil elevada (consumo de droga/ tráfico/ roubo)?	Conhecer a perceção dos professores em relação à presença de casos de violência na escola e à sua frequência

Stoer, R. S. & Cortão, L. (1999). <i>Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Mlticultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização</i> . Porto. Edições Afrontamento.			Bairros problemáticos	4. Nas imediações da escola, há bairros sinalizados como muito problemáticos?	Confirmar a existência de bairros sociais problemáticos nas imediações da escola com repercussões negativas e de violência na escola
Tedesco, J. C. (2000). <i>O novo pacto educativo: educação competitividade e cidadania na sociedade moderna</i> . Vila Nova De Gaia. Fundação Manuel Leão.	Gestão	Organização das turmas	Integração /inclusão	5. Proporia turmas com alunos escolhidos?	Conhecer a opinião dos professores sobre a formação de turmas de alunos escolhidos
				6. Tem notado na escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas	Identificar casos de isolamento de alunos por marginalização devido a razões sociais e económicas
				7. Sugira duas medidas para a integração dos alunos na escola/inclusão social.	Conhecer algumas medidas propostas pelos professores quanto à integração de grupos ou comunidades na sua escola
Pacheco, J. & al (2007). <i>Caminhos para a Inclusão: um guia para aprisionamento da equipe escolar</i> . Porto Alegre. Artmed.		Desenvolvimento pessoal e profissional	Aprendizagens/ sucesso	GRUPO C 1. A escola inquire os alunos sobre as razões da falta de sucesso?	Sensibilizar os professores para as razões do insucesso
Dewey, J. (2002). <i>A Escola e a sociedade, a Criança e o Currículo</i> . Lisboa. Relógio D`agua Editores.			Responsabilidade dos EE	2. Os pais deveriam ser mais responsabilizados, quando os alunos não estudam?	Conhecer a opinião dos professores quanto à participação dos EE em relação às aprendizagens

<p>Dewey, J. (2002). <i>A Escola e a sociedade, a Criança e o Currículo</i>. Lisboa. Relógio D`agua Editores.</p>		Ergonomia	Espaços atrativos	3. Os espaços escolares estão atrativos e facilitam a (re)integração dos jovens que estão fora do sistema escolar?	Refletir sobre a importância dos espaços na integração dos jovens
		Planificação	Adequação de atividades	4. As atividades extracurriculares vão ao encontro das necessidades dos jovens?	Refletir sobre a importância das atividades extracurriculares para a integração/necessidades dos jovens
			Partilha nas atividades	5. Os jovens são inquiridos sobre sugestões de atividades a implementar na escola?	Conhecer a perceção dos professores sobre a importância da opinião dos alunos na planificação das atividades da escola
				6. Consultaria a opinião dos pais para a constituição das turmas?	Conhecer a opinião dos professores quanto à participação dos EE em relação à constituição das turmas
			Condições de estudo	7. Sugira duas medidas para a melhoria das condições de estudo dos alunos.	Conhecer a proposta dos professores quanto às medidas para melhorar as condições de estudo da escola
<p>Develey, M (1996). <i>Donner du sens à l'école</i> (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.</p>	Competências disciplinares do órgão Diretivo	Autonomia do professor	Autoridade do professor	GRUPO D 1 O professor utiliza, efetivamente, a autoridade que tem?	Refletir sobre a utilização da autoridade do professor na sala de aula
		Apoio ao professor	Apoio da comunidade	2. A comunidade em geral apoia-o e reconhece-lhe sua autoridade?	Corresponsabilizar docentes e discentes para os direitos e deveres de cada um e de todos
			Apoio da direção	3. A direção da sua escola apoia a autoridade do professor?	

Develey, M (1996). <i>Donner du sens à l'école</i> (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.		Responsabilidades disciplinares	Direitos e deveres /	4. A escola deve ser firme na imposição da disciplina?	Sinalizar a opinião dos professores quanto à utilização/imposição da disciplina
			Disciplina	5. A escola deve ter videovigilância?	
			Corresponsabilização	6. Os professores devem ser corresponsabilizados pelos alunos que se portam mal?	
			Facilitismo	7. O facilitismo na passagem dos alunos reduz a indisciplina na sala de aula?	Associar o facilitismo aos atos de indisciplina  Refletir sobre as boas práticas na sala de aula
		Prevenção da Indisciplina	Medidas de atenuação da indisciplina	8. Confirma que os alunos em atividades fora do contexto escolar (visitas de estudo ou outras) se portam melhor do que na sala de aula?	Identificar causas do sucesso das práticas fora da sala de aula
				9. Sugira duas medidas pedagógicas para resolver/atenuar a indisciplina na sala de aula	Identificar medidas pedagógicas de atenuação da indisciplina
				10. Sugira duas medidas de caráter disciplinar para resolver/atenuar a indisciplina na sala de aula.	Identificar medidas disciplinares para resolver/atenuar a indisciplina

Develey, M (1996). <i>Donner du sens à l'école</i> (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.	Gestão (administrativa -resultados)	Limitações profissionais	A versatilidade profissional	GRUPO E	Conhecer a opinião dos professores sobre as consequências da opção pelos aspetos pedagógicos em detrimento dos aspetos administrativos	
Acha que os professores deveriam:						
Vicente, N. A. L. (2004). <i>Guia do Gestor Escolar: da qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade</i> . Porto. ASA. Editores, S.A.		Prevenção dos gastos	Sensibilização	1. Poder dar aulas nas empresas, em certos períodos?	3. Conhecer o plano do orçamento da escola?	Compreender a importância dos aspetos administrativos no sucesso da escola
				2. Poder organizar o calendário anual de forma individual?		
			Qualidade /gastos	4. Poder sugerir formas da escola gastar menos dinheiro?	5. Identificar se maior investimento na escola, equivale a melhores resultados?	Relacionar o investimento financeiro e o sucesso educativo
				6. Propor cortes de verba, em alguma rubrica, perante dificuldades orçamentais na escola		
Brito, C. (1998). <i>Gestão Escolar Participada: na Escola Todos Somos Gestores</i> . Lisboa. Texto Editora 4ª edição.		Sucesso e gestão eficiente dos recursos,	Insuficiência de verbas	7. Você proporia a angariação de verbas junto de pais e professores para pagar equipamentos e materiais escolares?	Conhecer as propostas de gestão financeira da escola	
			Outras aquisições			

Cardoso, L. (2001). <i>Gestão Estratégica das Organizações: como vencer os desafios do século XXI</i> . 5ª edição. Lisboa. Editorial Verbo			Medidas para gestão eficiente	8. Indique duas medidas para uma gestão mais eficiente dos recursos da escola.	Conhecer a opinião dos professores sobre a importância das questões económicas no sucesso dos alunos
	Comunicação e informação.	Transpa- rência	Comunicação e informação	GRUPO F 1. A gestão parece-lhe transparente?	Conhecer a opinião dos professores sobre a forma como a gestão se exerce no estabelecimento de ensino
			Atos de gestão	2. A escola publicita, claramente, os seus atos de gestão?	Conhecer as possíveis associações feitas pelos professores sobre os aspetos da comunicação e o sucesso escolar
				3. Os concursos e contratos são publicitados de forma pública e atempadamente?	Conhecer a opinião dos professores sobre a transparência e eficiência dos atos de gestão
			Eficiência	4. Costuma haver reclamações sobre os atos de gestão (do seu conhecimento)	
		Medidas para melhor comunicação			5. A escola tem um sistema de comunicação interna eficiente?
			Meios informáticos	6. A escola aposta na utilização dos meios informáticos nas suas comunicações e informação aos professores e à comunidade?	Identificar algumas razões para os problemas de comunicação na escola
			Melhorar a comunicação	7. Sugira duas medidas para melhorar a comunicação na sua escola.	Identificar medidas para a melhoria da comunicação na escola

Cardoso, L. (2001). <i>Gestão Estratégica das Organizações: como vencer os desafios do século XXI</i> . 5ª edição. Lisboa. Editorial Verbo	Participação Da comunidade	Construção de Projetos partilhados	Auscultação de agentes externos	GRUPO G 1. A escola deve abrir-se mais às empresas?	Conhecer a opinião dos professores quanto à importância da ligação da escola ao meio  Avaliar da importância das propostas de cursos alternativos para o sucesso dos alunos  Conhecer a perceção dos professores quanto à importância do meio como parceiro
			Partilha interna de serviços	2. A escola deve deixar entrar monitores (não professores) para lecionarem?	
			Outros currículos	3. As empresas deveriam propor cursos e currículos à escola?	
			Cooperação empresarial	4. As empresas deveriam ter um rácio de alunos locais nos seus quadros?	
			Preocupações da escola e sucesso	5. A escola deve calendarizar reuniões com a comunidade local?	
Lopes, A. & Barrosa, L. (2008). A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um contributo da Gestão estratégica de Recursos Humanos. Mangualde: Edições Pedago.	Promoção da participação	Promoção de palestras	6. A escola deve promover palestras ou seminários de entidades externas locais ou outros?	7. Existe um provedor da comunidade educativa para mediar conflitos?	Identificar algumas medidas para favorecer a ligação da escola ao meio
		Corresponsabilizar a comunidade educativa			

Lopes, A. & Barrosa, L. (2008). A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um contributo da Gestão estratégica de Recursos Humanos. Mangualde: Edições Pedagogo.		Medidas	Participação da comunidade	8. Indique duas iniciativas que a escola poderia tomar para incentivar a participação dos membros da comunidade.	Identificar medidas para maior participação da comunidade
Silva, P. (org) (2007). <i>Escolas Famílias e Lares:um caleidoscópio de olhares</i> . Porto. Profedições, Lda. /Jornal Página da Educação	Crise social visível na escola (de valores)	Gestão dos problemas sociais na escola	Debates sobre Problemas Sociais na escola	GRUPO H 1  1. A sua escola debate os problemas resultantes do conflito de gerações?	Conhecer a opinião dos professores quanto à forma como o meio social condiciona a aprendizagem
Preocupações do Diretor			2. A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola?	Conhecer a opinião dos professores sobre a gestão dos problemas sociais que chegam à escola	
O tecido identitário da escola		Espectro educacional dos alunos	3. A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos?	Conhecer a opinião dos professores sobre a relação gestão e qualidade de educação ministradas na escola	
Barroso, J. (2005). <i>Políticas Educativas e Organização Escolar</i> . Lisboa. Universidade Aberta.		Perfil do professor	Postura do professor	4. O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito?	Relacionar a postura do docente em relação à indisciplina
	Sensibilização para a disciplina	Medidas disciplinar da escola	5. A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos?	Relacionar a postura da direção em relação à disciplina na escola	



Barroso, J. (2005). <i>Políticas Educativas e Organização Escolar</i> . Lisboa. Universidade Aberta.			Conhecimento da indisciplina	6. A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola?	Conhecer a sensibilidade dos professores sobre problemas sociais que chegam à escola
		Identificação de conflitos	Eclosão de conflitos	7. Indique dois exemplos frequentes de conflitos sociais que identifica na escola.	Identificar conflitos sociais frequentes na escola
Eficácia da escola em relação à crise que a afeta			Ultrapassar a crise	Formas de ultrapassar a crise	GRUPO H2 1. A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise?
	Apoio ao aluno	2. Na sua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração?			
	Palestras	3. Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola?		Identificar algumas medidas tendentes a atenuar os problemas da crise social na escola	
	O papel do professor	4. O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola?		Encontrar medidas para lidar com a crise social que chega à escola.	
Associações de pais	5. As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola?				
Develey, M. (1996). <i>Donner du sens à l'école</i> (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.					

Develey, M. (1996). <i>Donner du sens à l'école</i> (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.			Sugestões para lidar com a crise	6. Sugira duas medidas que a escola deverá tomar para lidar com a crise social.	
				GRUPO I Que medidas deve tomar o Diretor:  1. Tomar medidas (mais) firmes na questão da Indisciplina dos alunos.	Identificar algumas medidas tendentes a atenuar os problemas da indisciplina
	Sucesso /Qualidade e expectativas	O diretor e a indisciplina	Inovação	2. Promover e incentivar (ainda mais) a inovação.	Conhecer a opinião dos professores quanto à eficácia da gestão pelo diretor
			Adaptação curricular	3. Promover reuniões para adaptação curricular a públicos (alunos) desfavorecidos.	Conhecer a opinião dos professores quanto à importância das atividades extracurriculares no sucesso dos alunos
		Reunir para aumentar a inclusão	Inclusão	4. Organizar e calendarizar reuniões para a inclusão escolar e social.	Identificar mecanismos e medidas de promoção da disciplina e do sucesso na escola
			Imagem da escola	5. Promover a imagem de escola segura e disciplinada.	
		Instrução e educação	Instrução e educação	6. Promover uma maior ligação entre instrução e educação.	Identificar mecanismos e medidas de promoção do sucesso na escola
			Lei e rigor	7. Implementar na sua escola a lei com o rigor que ela exige	

Develey, M. (1996). <i>Donner du sens à l'école</i> (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.		Sucesso e avaliação	Eficácia dos projetos	8. Verificar a eficácia dos projetos da escola (clubes, sala de estudo, outros)	
			Práticas escolares e necessidades sociais	9. Preocupar-se em aproximar as práticas da escola às necessidades da sociedade em que se insere.	Conhecer algumas medidas propostas para a melhoria do sucesso escolar
		Qualidade e sucesso	Expectativas	Outras...	Identificar outros contributos para a melhoria da qualidade da escola

## APÊNDICE IV

### Recolha das respostas das questões abertas do inquérito

Grupo A- questão 9
1. Redução do número de alunos/turma
2. Maior autonomia do professor/escola, na gestão dos currículos
3. Ênfase no mérito (com valorização dos pontos fortes do aluno)
4. Criação de salas de estudo/apoio, se possível individualizado
5. Formação/ palestras aos pais (valorização social dos saberes)
6. Corresponsabilização dos pais/alunos – com estratégias de remediação propostas pelo aluno (com mais participação dos pais tendo em vista a disciplina e o sucesso)
7. Recurso ao <i>benchmarking</i> (em equipa) para uma escola mais atrativa
8. Alterar/reduzir/flexibilizar os atuais currículos, por forma a irem ao encontro das necessidades dos alunos e promover a diferenciação pedagógica
9. Rigor/exigência por parte do órgão de gestão e dos professores
10. Criação de equipa de professores para apoio ao professor em turmas problemáticas (criação de pares pedagógicos)
11. Maior participação da comunidade (especialmente os pais)
12. Promoção e incentivo de atitudes e valores dos alunos (dos professores e EE)
13. Incentivo à articulação dos conhecimentos teóricos com a prática quotidiana
14. Diferenciação pedagógica na sala de aula/autoavaliação do sistema educativo
15. Melhoria do equipamento /ergonomia
16. Manter e melhorar o rigor da avaliação de todas as práticas institucionais
17. Maior exigência do trabalho do aluno e mais acompanhamento (nos pontos críticos do seu percurso)
18. Maior interdisciplinaridade e promoção da aprendizagem fora da sala de aula
19. Redução da burocracia exigida aos docentes para poderem preparar as aulas
20. Formação ao nível da educação/contrato pedagógico no início do ano
21. Atividades de apoio à inclusão (se possível abertas à comunidade)
22. Controlo da assiduidade e pontualidade/regime de faltas mais apertado
23. Resolução dos problemas com a presença dos EE (maior participação) Autonomia para alterações do estatuto do aluno
24. Promoção da importância das aprendizagens a nível social
25. Maior investimento e rigor na formação de professores (no sentido de evitarem aulas menos expositivas)
26. Maior incentivo e valorização do professor
27. Redução da carga horária/programas menos extensos
28. Compatibilidade do horário do professor com o do aluno no ensino secundário (APTS)
29. Reflexão na sala de aula sobre as dificuldades na disciplina. Colaboração do grupo disciplinar na planificação das unidades
30. Ensino mais individualizado (com apoio sempre que necessário)
31. Cursos técnicos, via profissional
32. Modificação/adaptação do sistema educativo em geral com maior intervenção dos EE e das famílias. Visão de escola como um meio para alcançar os fins.
33. Privatização das escolas, em certas condições

Grupo A- questão 10
---------------------

1. Adaptação/ alteração curricular (redução no número de disciplinas, reforço das práticas, disciplinas mais adequadas aos novos tempos e mais aliciantes)
2. Programa de acompanhamento /ligação familiar (atribuição de apoios financeiros/ outros). Criação do clube de pais
3. Reforço da autoridade dos pais em detrimento da irresponsabilidade dos filhos
4. Práticas com continuidade na vida ativa
5. Maior participação /acompanhamento dos pais na vida da escola
6. Sensibilização /desenvolvimento de competências dos alunos para saídas profissionais (trazer à escola profissionais que mostrem aos alunos a realidade da vida lá fora)
7. Maior envolvimento das autarquias
8. Investimento em cursos de Educação e formação do interesse dos alunos (por exemplo CEF). Contacto permanente da comissão de proteção de crianças e jovens em risco
9. Mais formação aos EE
10. Criação de mais cursos profissionais (de acordo com as necessidades locais ou das imediações)
11. Reforço positivo ao aluno. Mais diálogo
12. Maior diversificação de estratégias na sala de aula (que vão de encontro aos interesses do aluno. Plano de recuperação/acompanhamento
13. Criação de tutorias para acompanhamento do aluno (com carga horária)
14. Redução do número de alunos/turma
15. Melhoria do apoio sociopedagógico
16. Escola mediadora de expectativas do aluno/sociedade. Visão mais positiva da escola
17. Criação de espaços atrativos na escola com equipamento moderno
18. Promoção e incentivo de atitudes de valores
19. Alteração do regime de faltas
20. Promoção de eventos atrativos
21. Identificação das dificuldades dos alunos e motivação para a sua superação
22. Não limitar as atividades extracurriculares a clubes, mas à escolha dos alunos que potenciem o reconhecimento interpares
23. Dignificação do papel do professor
24. Desenvolvimento da cultura de estudo (com início na base)
25. Cumprimento escrupuloso da lei (as regras devem vir de cima e não de baixo)
26. Corte dos apoios/ subsídios em situação de abandono escolar ou indisciplina
27. Turmas homogêneas
28. Maior comparticipação do estado nos custos com a educação
29. Instrução com programas mais flexíveis. Educação e avaliação diferenciadas
30. Abertura de mais cursos profissionais (alargamento da escolaridade básica até 18 anos)

Grupo B- questão 7	
1.	Melhor coordenação /sinalização da ação social escolar (atribuição de apoios tendo em atenção os resultados)
2.	Promoção de atividades de integração (comunidade escolar e para além). Visitas de estudo ao meio envolvente, para promover o interesse e o bom ambiente
3.	Reforço nas aprendizagens da Língua Portuguesa
4.	Maior acompanhamento ao aluno aos vários níveis: psicológico, pessoal, assistência familiar ou através de um gabinete de apoio
5.	Equidade no trato: educação para a diferença (não criar turmas da elite)
6.	Estabelecimento de parcerias com várias entidades
7.	Valorização da escola, da pessoa humana e da cultura dos respetivos alunos

8. Distribuição de alunos por níveis de exigência. Colocação do aluno no seu grupo de aprendizagem, segmentada por níveis, dando oportunidade ao aluno de subir de nível em cada mês, promovendo a autoestima e a socialização com prêmios de promoção
9. Adaptação /alteração curricular (que permita a redução da carga horária)
10. Aumento das atividades práticas/lúdicas (interdisciplinares) com envolvimento de todos (escola e meio)
11. Criação de cursos técnicos via profissional (saber-fazer) CEFs “Fazer experiências pré-profissionais na escola”
12. Maior diversificação de estratégias na sala de aula (aumentar o interesse pela aula através de áreas de enriquecimento do currículo)
13. Conhecimento, atempado, das causas da desintegração (por exemplo, trabalhar o tema nas aulas de Educação Cívica)
14. Criação de espaços atrativos (com <i>software</i> atualizado)
15. Uso de uniforme
16. Aumentar e melhorar a qualidade de apoio ao aluno
17. Integração deste tipo de alunos em turmas escolhidas (evitar turmas da elite)
18. Troca de experiências entre escolas/ países
19. Maior participação da associação de estudantes
20. Ações de sensibilização/formação sobre racismo/discriminação para pais/alunos
21. A existência de um assistente social na escola
22. A existência de tutores (para os alunos que vêm de estratos sociais mais desfavorecidos ou com problemas familiares)
23. Formação específica para o diretor de turma/funcionários da escola para acompanhamento destes alunos. Ações de formação para alunos e pais: inclusão social, planificação de áreas curriculares não disciplinares (formação cívica EA, Área de Projeto)
24. Maior participação dos EE
25. Criação de turmas específicas para esses alunos, com formação específica para os respetivos professores (com recurso ao par pedagógico)
26. A escola deve tomar medidas em relação ao abandono escolar (motivar alunos)
27. Criação de equipas sempre disponíveis e que vão circulando pela escola para resolução de problemas
28. Salas melhor equipadas
29. Alunos com dificuldade de integração colocados em turmas mais tranquilas
30. Grupos preferenciais de identificação
31. Maior atenção na elaboração das turmas/regras disciplinares claras

<b>Grupo C- questão 7</b>	
1. Maior incentivo por parte do professor / encarregados de educação	
2. Turmas pequenas	
3. Adaptação/redução do horário escolar (com tempos letivos mais curtos)	
4. Criação e disponibilização de salas de estudo (amplas e bem equipadas com material atualizado). Apoio pedagógico (com professores a apoiar nas diferentes disciplinas ou com os próprios alunos)	
5. Redução da carga disciplinar	
6. Disponibilização de meios informáticos (plataformas para esclarecimento de dúvidas)	
7. Mais acompanhamento e responsabilização dos pais (nos trabalhos de casa)	
8. Ergonomia dos espaços/ criação de espaços verdes (bem equipados)	
9. Rentabilização dos espaços	
10. Incentivar/motivar os alunos para as aprendizagens (elaborar horários de estudo em EA. Rentabilizar mais estas aulas para esclarecimento de dúvidas	

11. Delineamento de um plano/objetivos, com os pais (no início do ano, para acompanhar ao longo do ano)
12. Apoio a projetos de caráter curricular (oficina de aprendizagens/ dúvidas)
13. Turmas heterogenias sócio, cultural e economicamente
14. Aulas teóricas no turno da manhã e práticas e ou ade poio à tarde (horário rígido para o estudo)
15. Exigir hábitos de disciplina, cumprimento de regras sociais e métodos de trabalho
16. Criar uma aula de estudo temporário para tirar dúvidas (todas as disciplinas)
17. Reforço de disciplina /distribuição dos alunos problemáticos, na sala de aula
18. Mais trabalhos práticos e parcerias com outras instituições
19. Aulas até às 15h+2h de estudo orientado
20. Responsabilizar os pais pelas condições físicas onde os educandos estudam
21. Biblioteca mais apetrechada e funcional (Funcionário com formação específica)
22. Maior acompanhamento por um adulto (quer seja professor ou EE )
23. Ensino de técnicas de estudo, em Estudo Acompanhado
24. Diálogo com os alunos e promoção de palestras sobre o tema
25. Testemunho de um ex-aluno sem sucesso profissional /dos pais(?)
26. Mais apoio das entidades externas à escola
27. Os alunos problemáticos deveriam ter turmas próprias para não prejudicar os outros (Outros riscos)
28. Aulas e disciplinas por módulos para promover a autodisciplina, o saber estar e conhecimento científico
29. Prever no horário duas horas de estudo
30. Criação de cursos profissionais

<b>Grupo D - questão 9</b>
1. Conhecimento prévio das turmas antes do início do ano letivo
2. Maior autonomia para o professor
3. Turmas pequenas
4. Rigor na aplicação de procedimentos disciplinares. Consciência para os direitos e deveres e eventuais cortes na ação social
5. Diálogo com os alunos (gabinete de apoio ou outros)
6. Conhecimento/acompanhamento das dificuldades e problemas do aluno
7. Ergonomia da sala de aula tendo em atenção as novas tecnologias (com os materiais didáticos adequados e à disposição)
8. Aumento/diversificação das atividades práticas/lúdicas (adequar conteúdos às vivências da turma) (redução dos tempos mortos)
9. Maior envolvimento do aluno (mais aulas práticas apelativas à realidade do aluno e com maior participação)
10. Distribuição dos alunos problemáticos por diferentes turmas
11. Colocação de mais um professor na sala de aula (par pedagógico)
12. Estimulação da autorreflexão do aluno (o aluno apresenta relatório autocrítico)
13. Programação de atividades com os alunos (aprendizagens significativas)
14. Espaços escolares bem vigiados (quando necessário incluir sala de aula)
15. Elaboração conjunta, com os EE, de um plano a aplicar com respetivo acompanhamento
16. Manter o rigor da avaliação de todas as práticas institucionais
17. Mais penalização para os infratores e mais pedagogia
18. Aumentar a autoridade do professor (que deve usar com humildade e rigor)
19. Mais determinação por parte do professor (tem de saber impor-se cumprindo deveres)
20. Divulgar/aplicar o Regulamento da Escola (A escola é um espaço de “treino para a vida”)

21. Responsabilização dos alunos (instituir um código de ética e advertir por escrito na caderneta. Estar na sala de aula é como estar no consultório)
22. Realização de trabalhos de investigação feitos na biblioteca/outros
23. Redigir com os alunos um plano sobre os direitos e deveres na disciplina
24. Diversificação de materiais e estratégias nas atividades na sala de aula
25. Premiar os alunos disciplinados
26. Mudar o aluno de lugar/ grupo e solicitá-lo mais vezes
27. Mais firmeza da parte do professor e mais rigor na avaliação (não divagar sobre assuntos extra aula, nem permitir intervenções fora de contexto)
28. Vídeo Vigilância (impedir a entrada na escola de pessoas estranhas e melhor intervenção dos auxiliares educativos)
29. Currículos mais interessantes, apelativos em consonância com as vivências dos alunos
30. Reprovação por excesso de faltas não justificadas / responsabilização e envolvimento dos EE
31. Obrigatoriedade na prestação de serviços à comunidade

<b>Grupo D- questão 10</b>	
1. Intolerância (proibição da prática de atividades escolares e retirada dos apoios sociais)	
2. Reforço positivo ao aluno (pode debater e defender regras de conduta na sala de aula)	
3. Rigor na aplicação da lei/das medidas (perda de regalias)	
4. Postura profissional/presencial do professor/com responsabilização do aluno e do EE	
5. Diálogo adequado professor/aluno	
6. Apoio e mais respeito ao professor	
7. Reflexão sobre os motivos (com a ajuda de um provedor /mediador de conflitos)	
8. Comunicações registadas na caderneta do aluno	
9. Participação disciplinar (também aquando do uso do telemóvel)	
10. Maior intervenção dos pais (reuniões com a direção e com o diretor de turma)	
11. Mais autoridade e mais autonomia para o professor	
12. Corresponsabilização do aluno, dos pais (faltas de indisciplina deveriam contar para a transição de ano)	
13. Promoção e partilha de atividades do interesse do aluno com a comunidade	
14. Estratégias diversificadas para tornar as aulas mais atrativas	
15. Aumentar a afetividade e melhorar a pedagogia	
16. Repreensão pelo órgão de gestão/Diretor de turma	
17. Competências científico-pedagógicas do professor	
18. Realização de atividades escolares (cantina ou biblioteca – manter o silêncio) ou tarefas de âmbito social	
19. Ações de formação sobre o tema. Haver sistema de recompensas pelo bom comportamento”	
20. Definição de medidas em conselho de turma/de apoio à comunidade/ autonomia para alteração do estatuto do aluno (medidas que possam ser aplicadas)	
21. Dar a conhecer os direitos e os deveres e/ou criar novas medidas com eles	
22. Conteúdos programáticos mais atrativos	
23. Criação de espaços, para realização de tarefas, devidamente iluminados Cumprimento de trabalhos obrigatórios	
24. São importantes as novas tecnologias	
25. Turmas mais reduzidas	
26. Atribuir-lhes trabalhos extra a realizar no recinto escolar	
27. Aplicação igual do Regulamento Interno a professores, alunos e funcionários	



28. Alteração do estatuto do aluno
29. Maior acompanhamento com o psicólogo
30. Aplicar multas e reduzir o tempo de estadia desses alunos na escola

<b>Grupo E- questão 8</b>
1. Reuniões para informação e auscultação da opinião dos professores e funcionários sobre a gestão dos recursos (maior contacto com a realidade)
2. Maior uso de suporte informático (utilização de plataformas e diminuir a parte burocrática em suporte de papel)
3. Levantamento das necessidades dos alunos/professores
4. Elaboração de um plano de combate ao insucesso (benefício/custo) com distribuição equitativa dos projetos/recursos financeiros
5. Rentabilização/racionalização dos recursos da escola (aluguer de espaços/ outras tarefas aos funcionários, reciclagem de materiais e preservação, promoção dos CEE junto das empresas)
6. Racionalizar as aquisições e gastos, ao necessário, visando o sucesso dos alunos (evitar o exagero no consumo de certos produtos ou equipamentos)
7. Colocação de pessoas qualificadas na Direção (Gestor) / e nos serviços administrativos
8. Redução da burocracia e reforço da autonomia (na aquisição do material e outras dinâmicas internas)
9. (Mais) Utilização de quadros interativos multimédia
10. Criação de comissão responsável pelas mediatecas e multimédia/ recursos da escola
11. Aumentar o respeito pelo outro e por todos
12. Recurso às boas práticas ( <i>benchmarking</i> ) e avaliação criteriosa dos gastos em atividades (custo - benefício)
13. Satisfação das necessidades básicas da escola com transparência nos gastos
14. Explicação aos professores do critério preferencial para os gastos/orçamento
15. Órgão de gestão eleito por todos os professores e funcionários
16. Reciclar os materiais
17. Maior autonomia do órgão de gestão
18. Mais formação ao pessoal administrativo
19. Maior interação escola/ câmara municipal
20. Mais inovação (equipar melhor as salas de aula)
21. Pedir colaboração monetária dos pais (averiguar esta possibilidade)
22. Estabelecer prioridades
23. Poupança generalizada e cortes no papel
24. Transparência na aquisição e escolha de fornecedores
25. Revisão ad atribuição dos escalões (muitas vezes são falsos)
26. Adotar protocolos com empresas e publicitação pela escola (para angariar fundos)
27. Cumprimento eficiente da gestão
28. Sensibilizar os alunos e professores em relação aos gastos/estragos
29. Maior e mais eficiente utilização dos manuais, reduzindo as fotocópias /outros materiais, suportados pelos EE (encarregados de educação)

<b>Grupo F- questão 7</b>
1. Informar e auscultar frequentemente a comunidade educativa
2. Uso/disponibilização de meios informáticos (rede interna informatizada) criar um site da escola, um espaço “processador” com correio, fórum de discussão, notícias... Utilizar a <i>Moodle</i> ...

Placards interativos na sala de professores, e por piso, para alunos, criação de uma newsletter Criação de uma página sobre a indisciplina
3. Atualização da informação (painel eletrónico, ecrã gigante ou placards informativos)
4. Incentivar à comunicação intraescolar (partilha de ideias/experiências e sugestões) Implementar a intercorrespondência
5. Redução da arrogância e maior transparência
6. Mais participação dos professores nos atos de gestão
7. Cumprimento atempado da calendarização das atividades
8. Comunicação entre hierarquias com maior transparência e menos formal
9. Redução de algumas estruturas intermédias a nível da informação
10. Maior eficiência na informação ( via email /outras) Criação de um <i>email list</i> dos professores da escola
11. Contacto telefónico em situação de emergência
12. Reuniões com outro formato (só para o mais importante, se possível, gerais)
13. Mais circulação dos órgãos de gestão pela escola
14. Criação da rádio escolar /jornal escolar
15. Publicitação dos atos de gestão em espaços próprios
16. Realização de uma reunião geral por período
17. A porta da Direção Executiva e da Escola deverão estar mais abertas para o exterior (para facilitar a comunicação)
18. Redução das burocracias e do número de reuniões (permitiria maior qualidade das relações nos momentos certos)
19. Maior divulgação e debate dos assuntos realmente importantes
20. Contactar diretamente os interessados
21. Apresentação mais transparente dos concursos e projetos
22. Criação de um gabinete de apoio ao órgão de gestão
23. Alargamento do número de docentes que participam no conselho pedagógico e no conselho da comunidade
24. Melhorar a organização interna (ouvir os professores com maior carga letiva)
25. Criação de equipas para resolver problemas e para auditorias internas a todos os profissionais
26. Simplificar os processos de registo e transmissão da informação
27. Autoavaliação e avaliação externa
28. Mais informação aos professores que chegam à escola pela primeira vez
29. Aumento de verbas para a escola

<b>Grupo G- questão 8</b>
1. Formação para adultos (realização de atividades abertas à comunidade)
2. Pequenos cursos, debates, ações de formação/sensibilização (escola/meio) Adaptar a funcionários de empresas locais
3. Apresentação interna e externa de trabalhos dos alunos e ou projetos da escola (exposições, semanas temáticas)
4. Abertura da escola às empresas locais (estabelecer protocolos, convidá-los a desenvolver iniciativas)
5. Criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar (dentro e ou fora da escola)
6. Partilha e reconhecimento do trabalho da comunidade (permitir-lhes maior capacidade de ação e decisão)
7. Flexibilização das entidades patronais em favorecimento da participação dos pais na escola
8. Satisfação das necessidades básicas da escola

9. Reunir no início do ano com a comunidade local (conferir-lhes outras tarefas que não a reunião trimestral)
10. Avaliação de desempenho da escola no momento das matrículas (ficha de auscultação)
11. Estabelecer parcerias com a câmara, associações e empresas locais
12. Criar associação de pais
13. Abrir mais cursos profissionais com estágios (e permitir que as empresas que oferecem estágios possam participar na vida escolar)
14. Criação do Provedor da Comunidade Educativa como mediador de conflitos
15. Aplicar inquéritos/caixa de sugestões
16. Mais apoio da psicóloga na escola
17. Divulgação junto dos órgãos de comunicação
18. Aumentar a participação dos alunos
19. Melhorar espaços físicos
20. Valorizar a sua participação e convidar membros de outras entidades à escola

<b>Grupo H1- questão 7</b>	
1. Agressividade (violência física) Famílias desestruturadas gera a falta de autoestima	
2. Insolência verbal intra /interescolas (meio, bairros desfavorecidos, famílias desestruturadas)	
3. Violência psicológica culturas distintas ou outros)	
4. Incumprimento do Regulamento Interno (fuga do recinto escolar, entre outras situações), orientações dos professores (problemas de indisciplina)	
5. Falta de civismo, valores morais e respeito (mediação negativa ao papel do professor, feita pelo aluno (professor -família) Uso de linguagem demasiado ofensiva “consequência da desmotivação”	
6. Conflitos ideológicos ou de opinião (contra professores ou outros colegas - grande desvalorização do professor)	
7. Discriminação /marginalização, desigualdades sociais e xenofobia	
8. Vandalismo/roubos (estragos de materiais)	
9. Falta de aspirações sociais e acompanhamento pelo EE (preguiça, dificuldade e inserção em bairros problemáticos)	
10. Imaturidade	
11. Álcool/droga	
12. Conflitos não detetados	
13. Pobreza e falta de valores	
14. Distinguir os alunos da manhã dos da tarde	
15. Grande disparidade cultural entre a cultura veiculada pela escola e a cultura do espaço sociofamiliar. Não reconhecimento da autoridade do professor	
16. Grande disparidade entre a convivência social (dos professores e de alguns alunos)	
17. Práticas de investigação reflexiva para um maior conhecimento dos discentes	
18. Crise/choque de gerações, pouca empatia para com os alunos da parte de alguns professores e ou funcionários	
19. A escola, obrigação com mais apoio e mais trabalho por parte dos assistentes sociais	
20. Péssima relação entre funcionários	
21. Redução da carga disciplinar	
22. Absentismo e falta de estudo	
23. Competitividade	
24. Incerteza dos alunos	

<b>Grupo H2- questão 6</b>
1. A criação da disciplina de Educação Cívica, também no Secundário
2. Mais palestras, formação cívica / responsabilização dos pais para a consciência social
3. Criação de associações (pais)/núcleos de solidariedade para apoio ao aluno (desenvolver grupos de trabalho em rede, com um espaço para a reflexão)
4. Ações de formação (quotidiano social /valores e também de âmbito financeiro)
5. Intercâmbios locais e aumentar a comunicação entre pais e filhos
6. Distribuição da atenção aos alunos, para a equidade (criação de gabinete de apoio)
7. Apoio dos assistentes sociais /polícia /outros, ao EE em parceria com a escola (para garantir o bom ambiente familiar)
8. Aproximação das atividades práticas às necessidades da sociedade local
9. Recolha de informação sobre os alunos/problemas mais prementes do meio social envolvente. Sugerir soluções e reforçar o conhecimento histórico de outras crises e o modo como foram ultrapassadas
10. Apoio ao aluno: didático e psicológico (com maior valorização e reconhecimento do gabinete de apoio e maior sensibilidade dos professores no encaminhamento desses alunos). Dar mais tempo ao professor para apoiar os alunos
11. Estimular a prática do exercício de valores /fazer cumprir o Regulamento Interno. (impor regras mais rigorosas)
12. Trabalhar a diferença
13. Mais participação dos pais na escola (apoio mútuo pais e professores)
14. Redução do facilitismo (criação de indicadores de sucesso)
15. Redução das burocracias à volta do professor a favor de uma melhor preparação das aulas
16. Avaliação contínua dos preços aplicados na escola
17. Criar condições e Programar na escola, tempos de convívio com a comunidade Aulas mais dinâmicas e com sentido para o futuro dos alunos (promover o gosto pelo conhecimento)
18. Dotar a escola de mais técnicos especializados
19. Criação, na escola, de um gabinete de segurança social
20. Penalizar mais atos não aceitáveis e responsabilizar mais os pais (realização de <i>workshops</i> - ensinar os pais a serem educadores)
21. A escola tem pouca capacidade para responder à crise social
22. Maior policiamento na escola (solicitar o apoio do programa Escola Segura)
23. No combate à crise, a escola gere em função do que tem
24. Dinamizar projetos que apoiem alunos carenciados
25. Uma escola não funciona com autoritarismos e ditaduras: deve ter um espaço para o diálogo (criação de um mediador de conflitos)
26. Solicitar medidas políticas para apoiar situações indexadas à crise social
27. Reforçar o número de funcionários
28. A escola deve recuperar a sua vocação/missão primordial de ensinar
29. Maior envolvimento de todos. Repensar estratégias utilizadas até então: a escola por si só não tem muitos poderes
30. Maior controlo da Ação Social

<b>Grupo J 9</b>
1. Ausência da responsabilidade da sociedade e do aluno, pela educação. Maior envolvimento dos EE ou pais e sua responsabilização como educadores principais. O trabalho que os professores têm vindo a desenvolver, associado aos contornos que a carreira docente está a ter, pode influenciar o valor acrescentado ao ensino/ educação, dos educandos/discentes.

2.	Sobrecarga da escola com a educação/instrução. Criação de uma equipa na escola mediadora de conflitos sociais
3.	Permanência da rutura entre a classe docente e o Ministério da Educação
4.	Aumento do facilitismo na avaliação dos alunos, promovido pelo Ministério da Educação. Consequência de avaliações externas, rankings e outros, levam a acreditar que têm de acabar
5.	Importância da família na redução da desigualdade social na escola
6.	Mais atenção à ergonomia da sala de aula
7.	Maior flexibilidade dos horários das reuniões
8.	Melhorar a relação escola/família
9.	Melhorar o aproveitamento de espaços
10.	Extensão do rigor disciplinar a todos os espaços escolares
11.	Aumento das preocupações dos professores, em relação às políticas da Educação (perda de direitos, congelamento de carreira, clima da escola, avaliação da carreira tendenciosa, pior ensino, sem qualidade). Urgente a mudança
12.	Aumento da má imagem do professor promovida pelo Ministério da Educação e sociedade em geral provoca mais indisciplina e mais insucesso
13.	Perda de valores devido ao facilitismo e excesso de burocracia a que os professores têm de responder pode desviar os jovens das competências úteis para o seu futuro
14.	Aumento do descrédito em relação à escola com aumento do mal-estar docente
15.	Valorização do papel da escola na promoção da cidadania
16.	Estruturação escola -meio que preveja a participação obrigatória dos EE
17.	Contemplar no calendário escolar um tempo (no início do ano) onde se interiorizasse o projeto de escola e a exigência das opções dos alunos
18.	Impor a disciplina e mantê-la ao longo do ano
19.	Aumento da indisciplina em meios mais problemáticos
20.	Aumento da violência por parte dos alunos
21.	A imagem da escola nem sempre se pauta pela indisciplina
22.	A escola vista como agente de mudança: sim ou não?
23.	Atualização/reformulação do projeto educativo de escola de quatro em quatro anos (tendo em atenção os problemas levantados neste questionário e que surgem frequentemente na nossa sociedade)
24.	A própria escola deve estar atenta às necessidades do professor
25.	O sentimento do professor de hoje: desiludido, desmotivado, desacreditado, desautorizado, descredibilizado, espartilhado entre as burocracias. Falta de tempo para investir na sua formação pessoal, científica, pedagógica, deontológica, social e impotência para questões de indisciplina.
26.	Redução alunos/ turma para maior eficiência do processo ensino- aprendizagem
27.	Este tipo de inquérito (conteúdo), pela sua elaboração e organização é de extrema importância para o bom funcionamento da escola. Seria útil a escola ter um exemplar em seu poder para análise e reflexão do seu real funcionamento
28.	Muito tempo para trabalho burocrático em detrimento da preparação das aulas para os alunos
29.	Os problemas da escola passam pela responsabilização dos alunos pelos seus atos; pela maior exigência no processo ensino -aprendizagem, incluindo a avaliação; pela maior responsabilização dos EE
30.	Os alunos faltam, mesmo estando dentro de recinto escolar
31.	As instalações escolares não acompanharam o desenvolvimento tecnológico: deviam existir computadores em todas as salas e as editoras deveriam produzir material didático para usar no computador
32.	Os espaços da escola tradicional estão muito distantes dos espaços do quotidiano dos nossos jovens e mesmo do mundo do trabalho
33.	São tomadas medidas segmentárias em detrimento de uma intervenção/alteração de fundo que englobe a organização do sistema

34. As questões são muito abrangentes o que pode dificultar a resposta
35. Redefinição de papéis (professor, aluno, gestor e funcionário)
36. Há que separar educação de ensino e dignificar os professores (As expectativas são muitas, mas a escola pública pode ter os dias contados e, como tal, a culpa morrerá solteira.)
37. A gestão da escola deveria ser vista mais do ponto de vista educativo e não dos conflitos entre os docentes
38. O inquérito pautou-se mais pelo realce da gestão de professores e alunos e menos de funcionários, elementos também importantes na escola
39. Expectativas de voltar a ter um espaço chamado “sala de aula” para troca de experiências enriquecedoras e, não passar metade do tempo a chamar à atenção para o que não se deve fazer numa sala de aula
40. Criação de revista para publicitação das atividades da escola onde se sinta que todos a partilham, como um forte contributo informativo e de cidadania
41. A escola atual deve estar preparada para saber lidar com a grande diversidade de pessoas e complexidade das aprendizagens dos alunos (fazer formação, debates etc.)
42. Os apoios pedagógicos devem ser standardizados para todos os alunos, independentemente do nível atingido
43. Deveria haver reorientação dos alunos via profissional a partir do 9º ano, com professores a acompanhar essa especificidade
44. A escola é reflexo da sociedade onde está inserida facto que divide a responsabilização dos problemas entre atores e sociedade
45. Relativamente ao sucesso escolar, os alunos continuam a ter programas e carga letiva muito extensos (os professores valorizam muito a parte académica e não preparam convenientemente os alunos para a parte que os espera na sociedade)
46. As nossas escolas devem proporcionar equidade social e igualdade social de forma a que todos os alunos tenham acesso e alcancem uma boa aprendizagem. Para tal, os professores e toda a comunidade escolar têm que trabalhar para o mesmo fim, a educação do aluno, isto é formar um bom cidadão
47. Muitas das medidas estão a ser implementadas. Pretendemos o mesmo para os alunos: o seu sucesso escolar e uma boa formação cívica como cidadão. Receio que os alunos deixem de ver a escola como um local de aprendizagem e um local onde se tornam pessoas para o mundo do trabalho
48. Os alunos deveriam seguir diferentes percursos, na maioria tecnológicos e profissionais de forma a estarem mais preparados para a vida profissional e social. Os alunos não deveriam ser retidos mas encaminhados para as áreas em que têm mais competências
49. Para que tudo isto seja possível, é necessário preparar a escola, através de ações de formação, destinadas a professores, Encarregados de Educação, Entidades locais para aprenderem a lidar com as situações problema. Sensibilizar primeiro por forma a surgirem ideias na comunidade escolar para a resolução dos problemas. Criar e preparar uma equipa multidisciplinar para estudar o problema e procurar implementar as primeiras medidas.
50. Preocupação com a falta de perspetivas para o futuro dos alunos e os problemas do insucesso escolar e indisciplina que acarretam. A falta de confiança que existe para com as capacidades dos professores e a degradação do seu estatuto social e da sua autoridade. A maior dependência dos professores e da escola das indicações do ministério (falta de autonomia e das escolas nos vários níveis de gestão escolar)
51. Avaliação dos professores coerente e justa
52. A estrutura montada ensino - burocracia por vezes é responsável pela motivação/participação
53. O tempo de trabalho do professor, as exigências profissionais, o inconformismo, a instabilidade profissional, influenciam negativamente o sistema de ensino, a sala de aula

54. Mais dignidade ao estatuto da carreira docente possibilitará melhores condições sócio-humanas na escola
55. Refletir sobre as expectativas da comunidade em geral e, alunos em particular, em relação àquilo que se pretende que seja a educação nos nossos dias, ao invés de se atuar apenas do ponto de vista da eficácia profissional e numa perspetiva meramente economicista
56. A escola apoia-se em dois paradigmas: a excelência profissional, por um lado, e a redução de custos por outros. Estes critérios dissociam a escola do meio social e das próprias famílias fragilizadas com a crise económica e social que as vem afetando. A própria instabilidade gerada no seio dos professores devido às medidas de coação, e reforma impostas pelas estruturas governativas também não proporcionam uma comunicação salutar entre os membros da comunidade e a própria escola
57. A crise social é também o reflexo de outras crises com as quais o mundo se debate (ambientais, energéticas...)
58. Com a avaliação dos professores, há o risco destes passarem apenas a preocupar-se com a burocracia e não com os seus alunos e de os alunos se aproveitarem da avaliação dos professores para boicotar as aulas e chantagear os professores. E que a disciplina se perca havendo encarregados de educação despreocupados com os seus educandos, não lhes inculcando o espírito de trabalho e sacrifício.
59. Maior reconhecimento social e político do trabalho dos docentes
60. Devia definir-se muito bem qual a autoridade do professor e criar medidas mais apertadas para os alunos no que diz respeito à educação

## APÊNDICE V

Respostas às questões abertas			
Categorias	Subcategorias	Frequência indicadores	Frequência categoria
Grupo A, Questão 9: Medidas de promoção do sucesso escolar	34. Redução do nº de alunos/turma	43	418
	35. Maior autonomia ao professor/escola, na gestão dos currículos	5	
	36. Ênfase ao mérito (com valorização dos pontos fortes do aluno)	15	
	37. Criação de salas de estudo/apoio, se possível individualizado	12	
	38. Formação/ palestras aos pais (valorização social dos saberes)	11	
	39. Corresponsabilização dos pais/alunos – com estratégias de remediação propostas pelo aluno (com mais participação dos pais tendo em vista a disciplina e o sucesso)	119	
	40. Recurso ao benchmarking (em equipa) para uma escola mais atrativa	3	
	41. Alterar/reduzir/flexibilizar os atuais currículos (por forma a irem ao encontro das necessidades dos alunos e promover a diferenciação pedagógica	36	
	42. Rigor/exigência por parte do órgão de gestão e dos professores	10	
	43. Criação de equipa de professores para apoio ao professor em turmas problemáticas (criação de pares pedagógicos)	3	
	44. Maior participação da comunidade (especialmente os pais)	12	
	45. Promoção e incentivo de atitudes e valores (para alunos e professores/EE)	7	
	46. Incentivar à articulação dos conhecimentos teóricos com a prática quotidiana	18	
	47. Diferenciação pedagógica na sala de aula/autoavaliação do sistema educativo	14	
	48. Melhorar o equipamento /ergonomia	8	
	49. Manter melhorar o rigor da avaliação de todas as práticas institucionais	6	
	50. Maior exigência ao aluno e mais acompanhamento (nos pontos críticos do percurso do aluno)	19	
	51. Maior interdisciplinaridade e promover a aprendizagem fora da sala de aula	4	
	52. Redução da burocracia exigida aos docentes para poderem preparar as aulas	7	
	53. Formação ao nível da Educação/contrato pedagógico no início do ano	4	
	54. Atividades de apoio à inclusão (se possível abertas à comunidade)	15	
	55. Controlo da assiduidade e pontualidade/regime de faltas mais apertado	2	
	56. Resolução dos problemas com a presença dos EE (mais participação)/autonomia para alteração pontual do estatuto do aluno	9	
	57. Promoção da importância das aprendizagens a nível social (desde o início)	4	
	58. Maior investimento (rigor) na formação de professores (no sentido de evitarem aulas menos expositivas e viradas para os «novos valores»	10	
	59. Maior incentivo ao professor	1	
	60. Redução da carga horária/programas	4	
	61. Compatibilidade do horário do professor com o do aluno no e. secundário (APTS)	1	
	62. Reflexão na sala de aula sobre as dificuldades na disciplina Colaboração do grupo disciplinar na planificação das unidades	2	



Grupo A, <b>Questão 9:</b> Medidas de promoção do sucesso escolar	63. Ensino mais individualizado (com apoio quando necessário)	7	418
	64. Cursos técnicos via profissional	2	
	65. Modificar o sistema educativo em geral com maior intervenção dos EE e família. Visão de escola como um meio para alcançar os fins.)	5	
	66. Privatização das escolas	0	
Grupo A <b>Questão 10:</b> Medidas de redução do abandono escolar	31. Adaptação/ alteração curricular (redução no nº de disciplinas reforçar as práticas (disciplinas mais aliciantes)	42	466
	32. Programa de acompanhamento /ligação familiar (atribuição de apoios financeiros/ outros) “criação do clube de pais”	33	
	33. Autoridade dos pais em detrimento da irresponsabilidade dos filhos	3	
	34. Práticas com continuidade na vida ativa	23	
	35. Maior participação /acompanhamento dos pais na vida da escola	68	
	36. Sensibilização /desenvolver competências dos alunos para saídas profissionais (trazer à escola pessoas que mostrem aos alunos a realidade da vida lá fora)	53	
	37. Maior envolvimento das autarquias	5	
	38. Investimento em cursos de Educação e formação do interesse dos alunos(CEF) – contacto permanente de da comissão de proteção de crianças e jovens em risco)	54	
	39. Mais formação aos EE	2	
	40. Criação de mais cursos profissionais (de acordo com as necessidades locais ou imediações)	59	
	41. Reforço positivo ao aluno, mais diálogo	7	
	42. Maior diversificação de estratégias na sala de aula (que vão de encontro aos interesses do aluno - plano de recuperação/acompanhamento)	17	
	43. Criação de tutorias para acompanhamento do aluno (com carga horária)	15	
	44. Redução do nº de alunos/turma	8	
	45. Melhorar o apoio sociopedagógico	15	
	46. Escola mediadora de expectativas do aluno/sociedade (visão mais positiva da escola)	11	
	47. Criação de espaços atrativos na escola com equipamento moderno	6	
	48. Promoção e incentivo de atitudes de valores	3	
	49. Alteração ao regime de faltas	1	
	50. Promoção de eventos atrativos	3	
	51. Identificar as dificuldades dos alunos e motivá-los para a sua superação	8	
	52. Não limitar as atividades extracurriculares a clubes, mas à escolha dos alunos (que potenciem o reconhecimento interpares	5	
	53. Dignificação do papel do professor	0	
	54. Desenvolvimento da cultura de estudo (com início na base)	3	
	55. Cumprir a lei (as regras devem vir de cima e não de baixo)	1	
	56. Cortar com os apoios/ subsídios em situação de abandono escolar ou indisciplina	12	

Grupo A <b>Questão 10:</b> Medidas de redução do abandono escolar	57. Turmas homogêneas	2	466
	58. Maior participação do estado nos custos com a Educação	2	
	59. Instrução com programas mais flexíveis e educação e avaliação diferenciadas	3	
	60. Abertura de mais cursos profissionais (alargamento da escolaridade básica (até 18 anos)	2	
Grupo B <b>Questão 7:</b> Medidas para a inclusão	32. Melhor coordenação /sinalização da ação social escolar (atribuição de apoios tendo em atenção os resultados)	20	336
	33. Promover atividades de integração (comunidade escolar e para além). Visitas de estudo ao meio envolvente – em parte, para promover o interesse e o bom ambiente)	68	
	34. Reforço nas aprendizagens da Língua Portuguesa	5	
	35. Maior acompanhamento ao aluno aos vários níveis: psicológico pessoal (também assistência familiar ou através de um gabinete de apoio	31	
	36. Equidade no trato. Educar para a diferença e obter turmas homogêneas. (não criar turmas da elite)	16	
	37. Estabelecimento de parcerias com várias entidades	4	
	38. Valorização da escola e da pessoa humana e áreas fortes (cultura) dos respetivos alunos	16	
	39. Distribuição de alunos por níveis de exigência/ colocação do aluno no seu grupo de aprendizagem “segmentada dando oportunidade o aluno subir de nível em cada mês promovendo a autoestima e a socialização com prémios de promoção”	12	
	40. Adaptação /alteração curricular (que permita a redução da carga horária)	12	
	41. Aumento das atividades práticas/lúdicas (interdisciplinares) com envolvimento de todos. (escola/meio)	22	
	42. Criação de cursos técnicos via profissional (saber - fazer) CEFs “Fazer experiências pré-profissionais na escola”	21	
	43. Maior diversificação de estratégias na sala de aula (aumentar o interesse pela aula através de áreas de enriquecimento do currículo)	6	
	44. Conhecimento das causas da desintegração (atempadamente) (trabalhar o tema nas aulas de Educação cívica)	10	
	45. Criação de espaços atrativos (com <i>software</i> atualizado)	2	
	46. Uso de uniforme	8	
	47. Aumentar e melhorar a qualidade de apoio ao aluno	9	
	48. Integração deste tipo de alunos em turmas escolhidas (evitar turmas da elite)	8	
	49. Troca de experiências entre escolas/ países	4	
	50. Mais participação da associação de estudantes	1	
	51. Ações de sensibilização /formação sobre racismo /discriminação pais/alunos	17	
	52. A existência de um assistente social na escola	3	
	53. A existência de tutores (para os alunos que vêm de estratos sociais mais desfavorecidos ou com problemas familiares)	11	
	54. Formação específica para o diretor de turma/funcionários da escola para acompanhamento destes alunos Ações de formação para alunos e pais sobre: inclusão social, planificação de áreas curriculares não disciplinares (formação cívica EA, Área Projeto)	10	
	55. Mais participação dos EE	5	
	56. Formar turmas específicas para esses alunos, com formação específica para os respetivos professores (com recurso ao par pedagógico)	10	
	57. A escola deve tomar medidas em relação ao abandono escolar (motivar)	0	

Grupo B <b>Questão 7:</b> Medidas para a inclusão	58. Criação de equipas sempre disponíveis e que vão circulando pela escola para resolução de problemas	1	336
	59. Salas melhor equipadas	1	
	60. Alunos com dificuldade de integração colocados em turmas mais tranquilas	1	
	61. Grupos preferenciais de identificação sempre existirão	1	
	62. Maior atenção na elaboração das turmas/regras disciplinares a cumprir, claras	1	
Grupo C <b>Questão 7:</b> Medidas para melhorar as condições de estudo	31. Maior incentivo por parte do professor/encarregados de educação	21	347
	32. Turmas pequenas	11	
	33. Adaptação/redução do horário escolar ( com tempos letivos mais curtos)	12	
	34. Criação de salas de estudo e disponibilizá-las (amplas e bem equipadas com material atualizado)/apoio pedagógico (com professores a apoiar nas diferentes disciplinas ou os próprios alunos)	158	
	35. Redução da carga disciplinar	10	
	36. Disponibilização de meios informáticos (plataformas para esclarecimento de dúvidas)	21	
	37. Mais acompanhamento e responsabilização dos pais (nos trabalhos de casa)	15	
	38. Ergonomia dos espaços/ criação de espaços verdes (bem equipados)	32	
	39. Rentabilização dos espaços	3	
	40. Incentivar/motivar os alunos para as aprendizagens (elaborar horários de estudo em EA rentabilizar mais estas aulas para esclarecimento de dúvidas)	9	
	41. Delineamento de um plano/objetivos, com os pais (no início do ano, o qual teriam de acompanhar ao longo do ano)	6	
	42. Apoio a projetos de carácter curricular (oficina de aprendizagens/ dúvidas)	5	
	43. Turmas heterogêneas, sócio, cultural e economicamente	0	
	44. Aulas teóricas no turno da manhã e práticas e ou apoios à tarde (horário rígido para o estudo)	5	
	45. Exigir hábitos de disciplina, cumprimento de regras sociais e métodos de trabalho	6	
	46. Criar uma aula de estudo temporário para tirar dúvidas (todas as disciplinas)	1	
	47. Disciplina /distribuição dos alunos problemáticos, na sala de aula	1	
	48. Mais trabalhos práticos e parcerias com outras instituições	3	
	49. Aulas até às 15h+2h de estudo orientado	1	
	50. Responsabilizar os pais pelas condições físicas onde os educandos estudam	4	
	51. Biblioteca mais apetrechada e funcional (Funcionário com formação específica)	6	
	52. Maior acompanhamento por um adulto (quer seja professor ou EE)	3	
	53. Ensino de técnicas de estudo, em Estudo Acompanhado	2	
	54. Diálogo com os alunos e promoção de palestras sobre o tema	3	
	55. Testemunho de um ex-aluno sem sucesso profissional /dos pais (?)	1	
	56. Mais apoio das entidades externas à escola	2	
Grupo C	57. Os alunos problemáticos deveriam ter turmas próprias para não prejudicar os outros. (Outros riscos)	1	

<b>Questão 7:</b> Medidas para melhorar as condições de estudo	58. Aulas e disciplinas por módulos para promover a autodisciplina, o saber estar e conhecimento científico	1	347
	59. Prever no horário duas horas de estudo	1	
	60. Criação de cursos profissionais	3	
<b>Grupo D</b> <b>Questão 9:</b> Medidas para resolver a indisciplina	32. Conhecimento prévio das turmas antes do início do ano letivo	6	379
	33. Maior autonomia ao professor	3	
	34. Turmas pequenas	32	
	35. Rigor na aplicação de procedimentos disciplinares (Consciência para os direitos e deveres) (e possivelmente cortes na ação social)	62	
	36. Diálogo com os alunos (gabinete de apoio ou outros)	28	
	37. Conhecimento/acompanhamento das dificuldades e problemas do aluno	8	
	38. Ergonomia da sala de aula tendo em atenção as novas tecnologias (com os materiais didáticos adequados e à disposição)	14	
	39. Aumento/diversificação das atividades práticas/lúdicas (adequar conteúdos às vivências da turma). (redução dos tempos mortos)	28	
	40. Maior envolvimento do aluno (mais aulas práticas apelativas à realidade do aluno/participação)	34	
	41. Distribuição dos alunos problemáticos (em diferentes turmas)	2	
	42. Colocação de mais um professor na sala de aula (par pedagógico)	4	
	43. Estimulação da autorreflexão do aluno (o aluno apresenta relatório auto- crítico)	9	
	44. Programação de atividades com os alunos (aprendizagens significativas)	8	
	45. Espaços escolares bem vigiados (quando necessário incluir sala de aula)	3	
	46. Elaboração conjunta com os EE, de um plano a aplicar com respetivo acompanhamento	8	
	47. Manter o rigor da avaliação de todas as práticas institucionais	5	
	48. Mais penalização para os infratores e mais pedagogia	7	
	49. Aumentar a autoridade do professor (que deve usar com humildade - a lei deveria ser reformulada)	41	
	50. Mais determinação por parte do professor (tem de saber impor-se cumprindo deveres)	14	
	51. Divulgar/aplicar Regulamento da Escola (escola, um espaço de “treino para a vida”)	5	
	52. Responsabilização dos alunos (instituir um código de ética e advertir por escrito na caderneta. Estar na sala de aula é como estar no consultório)	24	
	53. Realização de trabalhos de investigação feitos na biblioteca/outros	4	
	54. Redigir com os alunos um plano sobre os direitos e deveres na disciplina	1	
	55. Diversificação de materiais e estratégias nas atividades na sala de aula	5	
	56. Premiar os disciplinados	4	
	57. Mudar o aluno de lugar/ grupo e solicitá-lo mais vezes	1	
	58. Mais firmeza da parte do professor e mais rigor na avaliação. (não divagar sobre assuntos extra aula, nem permitir intervenções fora de contexto)	6	
	59. Vídeo Vigilância (impedir a entrada na escola de pessoas estranhas e melhor intervenção dos auxiliares educativos)	4	

Grupo D <b>Questão 9:</b> Medidas para resolver a indisciplina	60. Currículos mais interessantes, apelativos em consonância com as vivências dos alunos	1	379
	61. Reprovação por excesso de faltas não justificadas/responsabilização e envolvimento dos EE	7	
	62. Obrigatoriedade na prestação de serviços à comunidade	1	
Grupo D <b>Questão 10:</b> Medidas de carácter disciplinar para atenuar a indisciplina	31. Intolerância (proibição da prática de atividades escolares e retirada dos apoios sociais)	9	340
	32. Reforço positivo ao aluno (pode debater e defender regras de conduta na sala de aula)	3	
	33. Rigor na aplicação da lei/medidas (perda de regalias)	130	
	34. Postura profissional/presencial do professor/com responsabilização do aluno e EE	19	
	35. Diálogo adequado (professor/aluno)	12	
	36. Apoio e mais respeito ao professor	3	
	37. Reflexão sobre os motivos (com a ajuda de um provedor /mediador de conflitos)	8	
	38. Comunicações na caderneta	7	
	39. Participação disciplinar (também aquando o uso do telemóvel)	3	
	40. Maior intervenção dos pais (reuniões com a direção e com o diretor de turma)	15	
	41. Mais autoridade e mais autonomia ao professor	7	
	42. Corresponsabilizar o aluno/pais (faltas de indisciplina deveriam contar para a transição de ano)	14	
	43. Promoção e partilha de atividades do interesse do aluno, com a comunidade	9	
	44. Estratégias diversificadas para tornar as aulas mais atrativas	5	
	45. Aumentar a afetividade e melhorar a pedagogia	5	
	46. Repreensão pelo órgão de gestão/Diretor de turma/	1	
	47. Competências científico -pedagógicas do professor	6	
	48. Realização de atividades escolares (cantina ou biblioteca – manter o silêncio) ou tarefas de âmbito social	31	
	49. Ações de formação sobre o tema. Haver sistema de recompensas pelo bom comportamento	3	
	50. Definição de medidas em conselho de turma/de apoio à comunidade/ autonomia para Alteração ao estatuto do aluno (medidas que possam ser aplicadas)	15	
	51. Dar a conhecer os direitos e os deveres e ou criar novas medidas com eles	9	
	52. Conteúdos programáticos mais atrativos	3	
	53. Criação de espaços para realização de tarefas devidamente iluminados (cumprimento de trabalhos obrigatórios	3	
	54. São importantes as novas tecnologias	1	
	55. Turmas mais reduzidas	6	
	56. Atribuir-lhes trabalhos extra a realizar no recinto escolar	4	
	57. Aplicação igual do Regulamento interno a professores, alunos e funcionários	5	
	58. Alteração do estatuto do aluno	1	
	59. Maior acompanhamento com o psicólogo	2	
	60. Aplicar multas e reduzir o tempo de estadia desses alunos na escola	1	
Grupo E <b>Questão 8:</b>	30. Reuniões para informação e auscultação da opinião dos professores/funcionários sobre a gestão dos recursos (maior contacto com a realidade)	36	187
	31. Maior uso de suporte informático (utilização de plataformas e diminuir a parte burocrática em suporte de papel)	6	
	32. Levantamento das necessidades dos alunos/professores	6	

<p>Grupo E</p> <p><b>Questão 8:</b></p> <p>Medidas para gestão mais eficiente dos recursos da escola</p>	33. Elaboração de um plano de combate ao insucesso (benefício/custo). Com distribuição equitativa dos projetos/recursos financeiros	6	187
	34. Rentabilização/racionalização dos recursos da escola (aluguer de espaços/ outras tarefas aos funcionários, reciclagem de materiais e preservação, promoção dos CEE junto das empresas,	28	
	35. Limitar as aquisições e gastos ao necessário visando o sucesso dos alunos (evitar o exagero no consumo de papel e certos equipamentos ou outros)	37	
	36. Colocação de pessoas qualificadas na Direção (Gestor) / e serviços administrativos	16	
	37. Redução da burocracia mais autonomia (na aquisição do material e outras dinâmicas internas)	5	
	38. (Mais) Utilização de quadros interativos multimédia	1	
	39. Criação de comissão responsável pelas mediatecas e multimédia/ recursos da escola	2	
	40. Aumentar o respeito pelo outro e por todos	2	
	41. Recurso às boas práticas (benchmarking) (avaliação criteriosa dos gastos em atividades (custo - benefício)	9	
	42. Satisfação das necessidades básicas da escola com transparência nos gastos	4	
	43. Explicação aos professores o critério preferencial para os gastos/orçamento	4	
	44. Órgão de gestão eleito por todos os professores e funcionários	1	
	45. Reciclar os materiais	1	
	46. Maior autonomia ao órgão de gestão	3	
	47. Mais formação ao pessoal administrativo	1	
	48. Maior Interação escola câmara	0	
	49. Mais inovação (equipar melhor as salas de aula)	2	
	50. Pedir colaboração monetária dos pais (averiguar esta possibilidade)	3	
	51. Estabelecer prioridades	1	
	52. Poupança generalizada e cortes no papel	2	
	53. Transparência na aquisição e escolha de fornecedores	1	
	54. Revisão à atribuição dos escalões (muitas vezes são falsos)	2	
	55. Adotar protocolos com empresas e a escola publicita-as (para angariar fundos)	3	
	56. A gestão cumpre eficientemente	2	
	57. Sensibilizar os alunos e professores em relação aos gastos/estragos	2	
	58. Maior utilização dos manuais reduzindo as fotocópias /outros materiais, suportados pelos encarregados de educação	1	
<p>Grupo F</p> <p><b>Questão 7:</b></p> <p>Medidas para melhorar a comunicação na escola</p>	30. Informar e auscultar frequentemente a comunidade educativa	14	185
	31. Uso/disponibilização de meios informáticos (rede interna informatizada) criar um <i>site</i> da escola, um espaço “processador” com correio, fórum de discussão, notícias... Utilizar o <i>moodle</i> ... Placards interativos na sala de professores e por andar para alunos, criação de uma newsletter Criação de uma página sobre a indisciplina	53	
	32. Atualização da informação (painel eletrónico, ecrã gigante ou placards informativos)	17	
	33. Incentivar a comunicação intraescolar (partilha de ideias/experiências e sugestões) (implementar a intercorrespondência	8	
	34. Redução da arrogância e maior transparência	12	
	35. Mais participação dos professores nos atos de gestão	4	
	36. Cumprimento atempado calendarização das atividades	5	

Grupo F <b>Questão 7:</b> Medidas para melhorar a comunicação na escola	37. Comunicação entre hierarquias com maior transparência e menos formal	21	185
	38. Redução de algumas estruturas intermédias a nível da informação	4	
	39. Maior eficiência na informação( via email /outras) (criação de um <i>email list</i> dos professores da escola)	17	
	40. Contacto telefónico em situação de emergência	2	
	41. Reuniões com outro formato (só para o mais importante, se possível, gerais)	5	
	42. Mais circulação dos órgãos de gestão pela escola	1	
	43. Criação da rádio escolar /jornal escolar	2	
	44. Publicitação dos atos de gestão em espaços próprios	2	
	45. Realização de uma reunião geral por período	1	
	46. As portas da Direção Executiva e da Escola deverão estar, mais abertas para o exterior (para facilitar a comunicação)	2	
	47. Redução das burocracias e número de reuniões (permitiria maior qualidade das relações nos momentos certos)	1	
	48. Maior divulgação e debate dos assuntos realmente importantes	4	
	49. Contactar diretamente os interessados	1	
	50. Apresentação mais transparente dos concursos e projetos	1	
	51. Criação de um gabinete de apoio ao órgão de gestão	0	
	52. Alargamento do número de docentes que participam no conselho pedagógico e no conselho da comunidade	1	
	53. Melhorar a organização interna (ouvir os professores que têm maior carga letiva	1	
	54. Criação de equipas para resolver problemas e para auditorias internas a todos os profissionais	1	
	55. Simplificar os processos de registo e transmissão da informação	1	
	56. Autoavaliação e avaliação externa	2	
Grupo G <b>Questão 8:</b> Medidas para incentivar a participação da comunidade	57. Mais informação aos professores que chegam à escola pela primeira vez	1	237
	58. Aumento de verbas para a escola	1	
	21. Formação para adultos (realização de atividades abertas à comunidade)	16	
	22. Pequenos cursos, debates, Ações de formação/sensibilização (escola/meio,) A adaptar a funcionários de empresas locais	81	
	23. Apresentação interna e externa de trabalhos dos alunos e ou projetos da escola. (exposições, semanas temáticas)	22	
	24. Abertura da escola às empresas locais (estabelecer protocolos, convidá-los a desenvolver iniciativas)	15	
	25. Criação de momentos de convívios /debates culturais para toda a comunidade escolar (dentro e ou fora da escola)	43	
	26. Partilha e reconhecimento do trabalho da comunidade (permitir-lhes maior capacidade de ação e decisão)	27	
	27. Flexibilização das entidades patronais em favorecimento da participação dos pais na escola	3	
	28. Satisfação das necessidades básicas da escola	2	
	29. Reunir no início do ano com a comunidade local (conferir-lhes outras tarefas que não a reunião trimestral)	7	
	30. Avaliação de desempenho da escola no momento das matrículas (ficha de auscultação)	2	
	31. Estabelecer parcerias com a câmara, associações e empresas locais	4	
	32. Criar associação de pais	2	
	33. Abrir mais cursos profissionais com estágios (e permitir que as empresas que oferecem estágios possam participar na vida escolar	4	

Grupo G <b>Questão 8:</b> Medidas para incentivar a participação da comunidade	34. O provedor da comunidade Educativa poderia ser o mediador de conflitos	1	237
	35. Aplicar inquéritos/caixa de sugestões	3	
	36. Mais apoio da psicóloga na escola	1	
	37. Divulgação junto dos órgãos de comunicação	1	
	38. Aumentar a participação dos alunos	1	
	39. Melhorar espaços físicos	1	
	40. Valorizar a sua participação e convidar membros de outras entidades à escola	1	
Grupo H1 <b>Questão 7:</b> Conflitos sociais que identifica na escola	25. Agressividade (violência física) Famílias desestruturadas, gera a falta de autoestima	44	251
	26. Insolência verbal intra /interescolar (Meio, Bairros desfavorecidos, Famílias desestruturadas)	29	
	27. Violência psicológica culturas distintas ou outros)	27	
	28. Incumprimento :do regulamento interno (fogem do recinto escolar entre outras situações), orientações dos professores (problemas de indisciplina)	10	
	29. Falta de civismo, valores morais e respeito (mediação negativa ao papel do professor, feita pelo aluno (professor -família) (Um flagelo. Uso de linguagem demasiado ofensiva “consequência da desmotivação”)	69	
	30. Conflitos ideológicos ou de opinião (contra professores ou outros colegas - grande desvalorização do professor)	8	
	31. Discriminação/marginalização desigualdades sociais e xenofobia	17	
	32. Vandalismo/roubos (estragos de materiais)	4	
	33. Falta de aspirações sociais e acompanhamento pelo EE (preguiça, dificuldade e inserção (bairros problemáticos)	15	
	34. Imaturidade	1	
	35. Alcool/droga	4	
	36. Conflitos não detetados	1	
	37. Pobreza e falta de valores	5	
	38. Distinguir os alunos da manhã dos da tarde	1	
	39. Grande disparidade cultural entre a cultura veiculada pela escola e a cultura do espaço sócio – familiar; não reconhecem a autoridade do professor	4	
	40. Grande disparidade entre as conceções de conveniência social (dos professores e de alguns alunos)	5	
	41. Práticas de investigação reflexiva para um maior conhecimento dos discentes	0	
	42. Crise/choque de gerações (pouca empatia para com os alunos da parte de alguns professores e ou funcionários	1	
	43. A escola, obrigação com mais apoio e mais trabalho por parte dos assistentes sociais	2	
	44. Péssima relação entre funcionários	1	
Grupo H2 <b>Questão 6:</b> Medidas para lidar com a crise social	31. Também, a Criação da disciplina de Educação Cívica no Secundário)	5	202
	32. Mais palestras, formação cívica /responsabilização dos pais para a consciência social	34	
	33. Criação de associações (pais)/núcleos de solidariedade para apoio ao aluno (desenvolver grupos de trabalho em rede, com um espaço para a reflexão)	27	
	34. Ações de formação (quotidiano social /valores e também de âmbito financeiro)	23	



Grupo H2 <b>Questão 6:</b> Medidas para lidar com a crise social	35. Intercâmbios (mesmo locais) e aumentar a comunicação entre pais e filhos	6	202
	36. Distribuição da atenção aos alunos, para a equidade (criação de gabinete de apoio)	6	
	37. Apoio dos assistentes sociais /polícia /outros, ao EE em parceria com a escola (para garantir o bom ambiente familiar)	19	
	38. Aproximação das atividades práticas às necessidades da sociedade local	7	
	39. Recolha de informação sobre os alunos/problemas mais prementes do meio social envolvente. Sugerir soluções e reforçar o conhecimento histórico de outras crises e o modo como foram ultrapassadas	3	
	40. Apoio ao aluno: didático e psicológico (com maior valorização e reconhecimento do gabinete de apoio e maior sensibilidade dos professores no encaminhamento desses alunos). (Deve ser dado mais tempo ao professor para apoiar os alunos)	15	
	41. Estimular a prática do exercício de valores /fazer cumprir o regulamento interno. (impor regras mais rigorosas)	4	
	42. Trabalhar a diferença	1	
	43. Mais participação dos pais na escola (apoio mútuo pais professores)	15	
	44. Redução do facilitismo (criação de indicadores de sucesso)	4	
	45. Redução das burocracias à volta do professor a favor de uma melhor preparação das aulas	1	
	46. Avaliação contínua dos preços aplicados na escola	1	
	47. Criar condições. e programar na escola, tempos de convívio com a comunidade. Aulas mais dinâmicas e com sentido para o futuro dos alunos (promover o gosto pelo conhecimento)	5	
	48. A escola precisa de mais técnicos especializados	1	
	49. Criação na escola, de um gabinete de segurança social	3	
	50. Penalizar mais atos não aceitáveis e corresponsabilizar mais os pais (realização de <i>workshops</i> -ensinar os pais a serem educadores)	3	
	51. A escola tem pouca capacidade para responder à crise social	1	
	52. Maior policiamento na escola (solicitar o apoio do programa escola segura)	4	
	53. No combate à crise a escola gere em função do que tem	1	
	54. Dinamizar projetos que apoiem alunos carenciados	2	
	55. Uma escola para funcionar não funciona com autoritarismos e ditaduras deve ter um espaço para o diálogo (criação de um mediador de conflitos)	1	
	56. Solicitar medidas políticas para apoiar situações indexadas à crise social	5	
	57. Reforçar o nº de funcionários,	1	
	58. A escola deve recuperar a sua vocação/missão: ensinar	1	
	59. Maior envolvimento de todos (repensar estratégias utilizadas até então, a escola por si só não tem muitos poderes	2	
	60. Maior controlo da Ação social	1	
Grupo J Expectativas e receios relativos à gestão	61. Ausência da responsabilidade da sociedade/ aluno, pela Educação: o maior envolvimento dos EE ou pais e sua responsabilização como educadores principais, o trabalho que os professores têm vindo a desenvolver, associada aos contornos que a carreira docente está a ter, pode influenciar o valor acrescentado ao ensino/ educação, dos educandos/ discentes. A formação deverá fazer-se tendo em atenção tudo isso.	8	90

Grupo J Expectativas e receios relativas à gestão	62. Sobrecarga da escola com a Educação/Instrução (seria importante a criação de uma equipa na escola mediadora de conflitos sociais)	3	90
	63. Permanência da rutura entre a classe docente e o Ministério da Educação	0	
	64. Aumento do facilitismo na avaliação dos alunos promovido pelo Ministério da Educação /consequência de avaliações externas -rankings e outros (tem de acabar)	2	
	65. Importância da família na redução da desigualdade social na escola	1	
	66. Mais atenção à ergonomia da sala de aula	1	
	67. Maior flexibilidade dos horários das reuniões	1	
	68. Melhorar a relação escola/família	1	
	69. Melhorar aproveitamento de espaços	1	
	70. Extensão do rigor disciplinar a todos os espaços escolares	1	
	71. Aumento das preocupações dos professores, em relação às políticas da Educação (perda de direitos, congelamento de carreira, clima da escola, avaliação da carreira tendenciosa, pior ensino, sem qualidade) - urgente a mudança.	8	
	72. Aumento da má imagem do professor promovida pelo Ministério da Educação e sociedade em geral provoque mais indisciplina/insucesso	3	
	73. Perda de valores devido ao facilitismo e excesso de burocracia que os professores têm de responder pode desviar os jovens das competências úteis para o seu futuro	5	
	74. Aumento do descrédito em relação à escola com aumento do mau estar docente	2	
	75. Valorização do papel da escola na promoção da cidadania	3	
	76. Estruturação escola - meio que preveja a participação obrigatória dos EE	1	
	77. Contemplar no calendário escolar um tempo, propedêutico (no início do ano, onde interiorizassem o projeto de escola e a exigência das opções dos alunos	2	
	78. Impor a disciplina e manter ao longo do ano	1	
	79. Aumento da indisciplina em meios mais problemáticos	2	
	80. Aumento da violência por parte dos alunos	2	
	81. A imagem da escola nem sempre se pauta pela indisciplina	2	
	82. A escola vista como agente de mudança (sim/não)	1	
	83. Atualização/reformulação do projeto educativo de escola de quatro em quatro anos (tendo em atenção aos problemas levantados neste questionário e que surgem frequentemente na nossa sociedade)	1	
	84. A própria escola deve estar atenta às necessidades do professor	1	
	85. O sentimento do professor de hoje: desiludido, desmotivado, desacreditado, desautorizado, descredibilizado, espartilhado entre as burocracias, falta de tempo para investir na sua formação pessoal, científica, pedagógica, deontológica, social e impotente para questões de indisciplina.	3	
	86. Redução alunos/ turma para maior eficiência do processo ensino- aprendizagem	1	
	87. Este tipo de inquérito (conteúdo), pela sua elaboração e organização é de extrema importância para o bom funcionamento da escola. Seria útil a escola ter um exemplar em seu poder para análise e reflexão do seu real funcionamento	1	
	88. Muito tempo para trabalho burocrático em detrimento da preparação das aulas para os alunos	1	

Grupo J Expectativas e receios relativas à gestão	89. Os problemas da escola passam por: responsabilização dos alunos pelos seus atos; maior exigência no processo ensino - aprendizagem, incluindo a avaliação; maior responsabilização aos EE	1	90
	90. Os alunos faltam, mesmo estando dentro de recinto escolar	1	
	91. As instalações escolares não acompanharam o desenvolvimento tecnológico: devia existir computadores em todas as salas e as editoras deveriam produzir material didático para usar no computador	1	
	92. “Os espaços da escola tradicional, todavia, sabe-se hoje, estão muito distantes dos espaços do quotidiano dos nossos jovens e mesmo do mundo do trabalho	1	
	93. São tomadas medidas segmentárias em detrimento de uma intervenção/alteração de fundo que englobe a organização do sistema	1	
	94. As questões são muito abrangentes o que pode dificultar a resposta	1	
	95. Redefinição de papéis (professor, aluno gestor e funcionário)	1	
	96. Há que separar Educação de ensino e dignificar os professores (As expectativas são muitas, mas a escola pública pode ter os dias contados e, como tal, a culpa morra solteira.)	1	
	97. A gestão da escola deveria ser vista mais do ponto de vista educativo e não conflituoso entre os docentes	1	
	98. O inquérito pautou-se mais no realce gestão de professores e alunos e menos de funcionários, elementos também importantes na escola	1	
	99. “Uma das minhas expectativas é voltar a ter um espaço chamado “sala de aula” para troca de experiências enriquecedoras e, não passar “metade do tempo” a chamar à atenção para o que não se deve fazer numa sala de aula”	1	
	100. Criação de revista para publicitação das atividades da escola onde se sinta que todos partilham sendo um forte contributo informativo e de cidadania	1	
	101. A escola atual deve estar preparada para saber lidar com a grande diversidade de pessoas e complexidade das aprendizagens dos alunos (fazer formação, debates etc.)	1	
	102. Os apoios pedagógicos devem ser standardizados a todos os alunos independentemente do nível atingido	1	
	103. Deveria haver reorientação dos alunos via profissional a partir do 9º ano, com professores a acompanhar essa especificidade.	1	
	104. A escola é reflexo da sociedade onde está inserida facto que divide a responsabilização dos problemas entre atores e sociedade	1	
	105. Relativamente ao sucesso escolar, os alunos continuam a ter programas e carga letiva muito extensos (como os professores valorizam muito a parte académica e não preparam convenientemente os alunos para a parte que lhes espera)	0	
	106. “na minha opinião este questionário aborda muitas questões importantes para uma boa gestão escolar. Saliento que deve ser imprescindível que as nossas escolas proporcionem equidade social e igualdade social de forma a que todos os alunos tenham acesso e alcancem uma boa aprendizagem. Para tal, os professores e toda a comunidade escolar têm que trabalhar para o mesmo fim, a educação do aluno, isto é formar um bom cidadão”	1	

Grupo J Expectativas e receios relativas à gestão	107. “muitas medidas estão a ser implementadas...pretendemos o mesmo para os alunos: o seu sucesso escolar e uma boa formação cívica como cidadão . Receio que os alunos deixem de ver a escola como um local de aprendizagem e um local onde se tornam pessoas para o mundo do trabalho”	1	90
	108. “Os alunos deveriam seguir diferentes percursos, na maioria tecnológicos e profissionais de forma a estarem mais preparados para a vida profissional e social. O aluno não deveriam ser retidos mas encaminhados para as áreas que têm mais competências...”	1	
	109. “Para que tudo isto seja possível, é necessário preparar a escola, através de ações de formação, destinadas a professores, Encarregados de Educação, Entidades locais ara aprenderem a lidar com as situações problema; sensibilizar primeiro por forma surgirem ideias na comunidade escolar para a resolução dos problemas. Criar e preparar uma equipa multidisciplinar para estudar o problema e procurar implementar as primeiras medidas.”	1	
	110. “Preocupam-me a falta de perspectivas para o futuro dos alunos e os problemas do insucesso escolar e indisciplina que acarretam; a falta de confiança que existe para com as capacidades dos professores e a degradação do seu estatuto social e da sua autoridade; a maior dependência dos professores e da escola das indicações do ministério (falta de autonomia e das escolas nos vários níveis de gestão escolar”	1	
	111. Avaliação dos professores coerente e justa	1	
	112. A estrutura montada ensino - burocracia por vezes é responsável pela motivação/participação	1	
	113. O tempo de trabalho do professor, as exigências profissionais, o inconformismo, a instabilidade profissional, influenciam negativamente o sistema de ensino, a sala de aula	1	
	114. Mais dignidade ao estatuto da carreira docente possibilitará melhores condições sócio -humanas na escola	1	
	115. “No atual panorama de paradigmas emergentes, há que refletir sobre as expectativas da comunidade em geral e, alunos em particular, em relação àquilo que se pretende que seja a educação nos nossos dias, ao invés, de se atuar apenas do ponto de vista da eficácia profissional e numa perspetiva meramente economicista “	1	
	116. “1) A escola apoia-se em dois paradigmas: a Excelência profissional, por um lado e a redução de custos por outros. 2) Estes critérios dissociam a escola do meio social e das próprias famílias fragilizadas com a crise económica e social que as vem afetando. 3) a própria instabilidade gerada no seio dos professores devido às medidas de coação, e reforma impostas pelas estruturas governativas também não proporcionam uma comunicação salutar entre os membros da comunidade e a própria escola”	1	
	117. “A crise social é também o reflexo de outras crises com as quais o mundo se debate (ambientais, energéticas...”	1	

Grupo J Expectativas e receios relativas à gestão	118. “Receio que, com a avaliação dos professores, estes passem apenas a preocupar-se com a burocracia e não com os seus alunos. E que os seus alunos se aproveitem da avaliação dos professores para boicotar as aulas e chantagear os professores; que a disciplina se perca havendo encarregados de educação despreocupados com os seus educandos e que não lhes incutem o espírito de trabalho e sacrifício; os valores de uma sociedade cívica não sejam tidos em conta pelos nossos alunos”	1	90
	119. “Maior reconhecimento social e político do trabalho dos docentes <sup>2</sup>  120. “Devia definir-se muito bem qual a autoridade do professor e criar medidas mais apertadas para os alunos no que diz respeito à educação”	1	

## APÊNDICE VI

### Guião da Entrevista ao Presidente da Direção Executiva/Diretor

1. N° de elementos da Direção.....N° de assessores .....
2. N° de professores .....N° Alunos.....N° Funcionários .....

**A. Em relação à qualidade do serviço público de educação, como promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar**

3. O abandono escolar na escola é elevado? .....
4. A escola tomou alguma medida para reduzir o abandono escolar?.....
5. A Escola teve alguma iniciativa para promover o sucesso escolar? Qual?.....  
.....

**B. Em relação à promoção da equidade social e igualdade de oportunidades**

6. A inclusão na escola e a inclusão social fazem parte das preocupações da Escola? .....
7. Têm-se notado manifestações/situações de dificuldade de integração?.....
8. Que medidas têm sido tomadas? .....

**C. Em relação à promoção de boas condições de estudo e de trabalho, de realização e desenvolvimento pessoal e profissional**

9. A Escola dispõe de boas condições de estudo para os alunos? .....
10. Identifique algumas dessas condições.....

**D. Em relação ao respeito dos direitos e deveres e manutenção da disciplina**

11. A Escola tem elevado número de atos de indisciplina?  
.....
12. É frequente intervir na resolução/atenuação da indisciplina na sala de aula?..  
.....
13. Em relação ao calendário escolar, em que períodos ocorre maior número de atos de indisciplina?  
.....
14. Há algum tipo de professores em que essa situação seja mais frequente? .....

**E. Em relação à observação do primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos**

15. Costuma fazer uma avaliação sobre as práticas de projetos implementados na escola (custo/benefício)? .....

**F:** Em relação à forma como assegurar a estabilidade e transparência da gestão e administração escolar, através dos adequados meios de comunicação e informação, na sua Escola

16. Sente “ruídos” na comunicação e na informação que pretende veicular na Escola? .....
17. A Escola tem tido uma boa avaliação no clima organizacional?/clima social? .....

**G:** Sobre a forma de proporcionar condições com vista à participação dos membros da comunidade educativa e promoção da sua iniciativa

18. Sente que tem sido importante a participação da comunidade educativa na Escola? .....
19. O que acha que a comunidade poderia fazer em relação à Escola e ainda não fez?.....

**H:** Em relação aos problemas da crise social, visíveis na Escola

20. Sente que os conflitos que ocorrem na escola são problemas sociais não resolvidos? ....
21. A Escola assume os problemas sociais como seus? E que lhe dizem respeito? .....
22. Há sessões/ reuniões sobre esse assunto?.....
23. A escola tem alguma estratégia para lidar com os problemas afetos à crise social? .....

**I:** O Diretor de Escola e o paradigma atual

24. Acha que os professores conhecem o orçamento da Escola?.....
25. Os professores deveriam acompanhar a mobilidade orçamental para terem consciência dos limites das aquisições?.....
26. Alguma vez sentiu que houve dinheiro mal empregue na sua Escola? .....
27. Em sua opinião, o Diretor Executivo da Escola deveria dedicar-se mais propriamente a quê? .....

**Fim**  
**Obrigada**

## APÊNDICE VII

### Questões abertas: tratamento da entrevista por categorias

#### “Gestão Escolar numa Sociedade em Crise”

Categorias	Subcategorias	Frequência por indicador	Frequência por categoria	Identificação da Entrevista
A Qualidade de serviço público de educação	criação de salas de estudo/oficina de aprendizagem	4	40	1, 10, 11, 18
	dar atenção à opinião dos pais/encarregados de educação (EE)	3		1, 5, 16
	implementação de medidas de promoção do sucesso escolar com currículos específicos	4		1, 8, 11, 16
	criação de cursos, projetos/atividades e equipas multidisciplinares para prevenção do abandono escolar	7		1, 9, 10, 12, 16, 18, 19
	responsabilizar mais os pais/comissão de menores, segurança social	6		2, 4, 7, 14, 15, 16
	desenvolver ações de formação para pais, funcionários e comunidade em geral	4		2, 7, 11, 19
	dar apoio pedagógico aos alunos nas áreas carenciadas	10		2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 15, 17, 18
	adequação de horários (horário bem feitos)	1		3
	reflexão sobre a qualidade da escola (nos grupos disciplinares e em todas as estruturas hierárquicas )	1		5
B Equidade social e igualdade de oportunidades	criação de atividades absorventes ligadas às práticas pedagógicas, ou outras	6	29	1, 3, 7, 8, 9, 10
	reuniões com os pais/encarregados de educação	2		1, 19
	intervenção em tempo oportuno, com tratamento de apoio diferenciado	7		1, 5, 7, 13, 15, 16, 19
	equidade no trato para a integração de alunos	2		2, 4
	acabar com a diferenciação de horários	1		3
	repensar a situação de integração dos alunos mais velhos e/ou alunos com deficiências	2		6, 14
	criação de um professor tutor	1		9
	estabelecer contactos (para aproximação e conhecimento) com outras escolas	1		11
	criação de equipa de apoio socioeducativo	5		13, 15, 16, 18, 19
	continuidade escolar adaptada	1		16



	reforço da ação social escolar e encaminhamento em situações carenciadas	1		17
C Condições de estudo e de trabalho	criação de sala ou oficina de aprendizagem	8	24	1, 2, 4, 5, 6, 8, 12, 15, 16, 18, 19
	realização e desenvolvimento pessoal e profissional	2		1, 2
	apoio aos alunos nas diferentes áreas	3		1, 2, 8
	adequação e rentabilização de espaços de aprendizagem	10		3, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19
	alertar, sempre, os pais para as novas situações	1		15
D Manutenção da disciplina	intervenção direta e imediata (várias advertências)	4	19	1, 8, 13, 14
	aumentar a prevenção/atenção no primeiro período e momentos festivos e fim de semana	2		1, 2, 5, 9, 13, 18, 12, 14, 15, 17
	Conhecer direitos e deveres	1		1
	criação de uma cultura de respeito e de apoio	6		3, 6, 7, 10, 11, 16
	evitar a desautorização do professor	1		10
	estabelecer a mediação entre a saída de um ciclo e a entrada noutra	1		15
	dar atenção aos problemas que vão surgindo	2		15, 19
	alertar os professores para a exigência e para o comportamento	1		18
	aumentar a prevenção na primavera	1		19
E Gestão mais eficiente dos recursos da escola	avaliação e ou reformulação dos projetos, em termos de progresso dos alunos	12	22	1, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19
	atualizar os pedidos de necessidades, atempadamente	1		2
	avaliação interna de relatórios e resultados dos alunos	3		3, 16, 18
	conhecimento prévio dos alunos que chegam pela primeira vez	1		6
	criação de projetos pertinentes e controláveis pela escola	3		10, 12, 13
	criação de registos de assiduidade e empenho dos alunos	1		11
	atividades práticas fora do tempo letivo	1		14
F Transparência da Informação/comunicação na escola	reuniões entre coordenadores de departamento /outros	2	24	1, 18
	uso do sistema informático (plataformas)	2		1, 19
	criação de um correio eletrónico interno	2		2, 5
	publicitação de súmulas das decisões tomadas em conselho pedagógico	4		3, 16, 18, 19
	apelar aos coordenadores para a precisão da informação, comunicação	3		6, 7, 18
	coordenação de decisões devidamente orientadas até à aplicação prática	4		8, 9, 10, 13

	confirmação da informação que segue para os grupos disciplinares ou outros	3	24	11, 12, 18
	reuniões gerais para fazer chegar a informação	2		14, 15
	reivindicação pela insatisfação	2		17, 19
G Participação da comunidade educativa	incentivar a participação da comunidade/pais através de reuniões e outros meios	11	31	1, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19
	melhorar o contributo das parecerias /autarquias, unidades de apoio	5		1, 8, 9, 10, 12
	criação de horários de atendimento alternativos	3		2, 11, 19
	criar cultura de corresponsabilização da parte de todos	6		3, 8, 9, 10, 11, 15
	aumentar a formação à comunidade em geral	2		10, 11
	criação de atividades para integração social de alunos deficientes	1		14
	desenvolvimento de iniciativas de aproximação da comunidade à escola	3		16, 17, 19
H Conflitos sociais que identifica na escola	identificação de problemas sociais na escola	7	49	1, 11, 15, 16, 17, 18, 19
	aplicar medidas adequadas de intervenção educativa	5		1, 10, 16, 18, 19
	criação e adequação de atividades (desporto escolar)	1		1
	ações de formação /sensibilização para a integração dos alunos	7		1, 6, 7, 8, 10, 11, 18
	evitar falhas na comunicação	1		2
	opção de escolha da escola	1		3
	encaminhamento cauteloso em situação difícil	5		3, 6, 7, 8, 10
	controlo de todas as áreas de valorização social na escola	3		5, 8, 10
	criar estruturas próprias de apoio /correção de atitudes	11		5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19
	criação de projetos de reforço à educação na escola	3		11, 12, 13
	criação de parcerias de apoio	4		14, 17, 18, 19
	sensibilizar os pais para um maior acompanhamento dos filhos	1		14
I A Gestão atual da escola	preocupar-se com a atividade docente e não docente para obtenção de bons resultados	4	48	1, 7, 9, 12, 19
	dar a conhecer aos professores o orçamento e a mobilidade orçamental	3		1, 5, 8
	coordenação das atividades da escola no sentido da educação e formação (meios de leitura)	8		1, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17
	adotar políticas de gestão para a integração social	3		1, 14, 15
	estabelecer a ponte entre pais, encarregados de educação e professores	2		2, 15

I A Gestão atual da escola	criar lideranças intermédias que estabeleçam o equilíbrio da escola	6	48	2, 3, 7, 8, 9, 16
	privilegiar a parte pedagógica/organizacional, sobre a administrativa (redução da burocracia)	10		3, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 17, 18, 19
	responder aos relatórios de necessidades levantadas pelos grupos disciplinares	3		3, 14, 15
	pedido de reforço para a formação	1		3
	rentabilizar o dinheiro / através do uso das novas tecnologias ou outros meios	4		3, 9, 17, 19
	o diretor deve coordenar e estar por dentro de toda a gestão	1		10
	o diretor deve dar prioridade à relação humana, mas evitar a cultura do facilitismo	3		11, 14, 18

## APÊNDICE VIII

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### Diretor Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira

A presente entrevista, de cariz semidiretivo insere-se num estudo em curso no âmbito do *Doutoramento em Educação* da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) e destina-se ao Diretor Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira. A investigação tem como objetivo analisar os *estilos/modelos de liderança* praticados nas *instituições: Escolas públicas*, tendo em conta uma realidade marcada pelos fortes condicionamentos da atualidade que têm vindo a impor novas limitações locais, regionais e nacionais.

**TÍTULO DA TESE:** *Gestão e Liderança Escolar numa Sociedade em Crise*

#### **OBJETIVOS GERAIS:**

1. Conhecer o posicionamento do Diretor Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira relativamente aos *estilos/modelos de liderança* praticados nas Escolas públicas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM).
2. Conhecer a perceção do Diretor Regional sobre o sentido das *lógicas de ação* dos Presidentes/Diretores das Escolas em relação ao *estilo/modelo de liderança* que adotam.
3. Conhecer as linhas de ação do Diretor Regional no contexto das práticas pedagógicas e no sucesso dos alunos das Escolas públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM).
4. Identificar nas instituições escolares os *estilos/modelos de liderança* predominantes Região Autónoma da Madeira (RAM).
5. Conhecer o impacto da influência *dos estilos de liderança* no sucesso escolar dos alunos.

## Legitimação da Entrevista

Contextualização	<p>1. Local/meio: Direção Regional da Educação</p> <p>2. Data: 28 de maio 2012</p> <p>3. Duração 1h.</p>
1 Dimensão pessoal	<p>1. <b>Formação académica:</b> Licenciatura em Direito</p> <p>2. <b>Tempo no exercício do cargo:</b> 12 anos</p>
2 Dimensão profissional	<p><b>1. Qual o percurso profissional?</b> No início de carreira exerci advocacia e paralelamente como Técnico Superior da Administração Regional de finanças e pessoal. Ao fim de um ano, fui convidado para diretor de serviços da Administração Pessoal e desde há 12 anos sou Diretor Regional na área da Educação.</p> <p><b>2. Porque optou pelo cargo de Diretor Regional?</b> Foi um desafio do próprio percurso profissional, em corresponder aos novos desafios que se colocavam em particular no Sistema Educativo Regional. A possibilidade de enquadrar a nível regional, determinados modelos organizacionais, quer ao nível da administração e gestão das escolas, quer na própria orgânica das Direções Regionais, e ainda o enquadramento dentro das competências constitucionais da Região na atribuição das carreiras específicas das organizações das escolas, como foi por exemplo, o estatuto da carreira docente da RAM, que foi aprovado em 2006, como foi o diploma do Regime Jurídico do pessoal não docente das escolas e portanto foi tudo isso que me levou a optar pelo exercício do cargo.</p> <p><b>3. O que o motiva mais diariamente no exercício do seu cargo?</b> O que mais me motiva no cargo é a criação dos modelos organizacionais, e ainda destes modelos de carreiras, numa perspetiva de melhoria das organizações e em particular dos serviços regionais da educação e das escolas.</p> <p><b>4. Quais as dificuldades que mais se posiciona na tomada de decisões em relação ao funcionamento das Escolas Públicas da RAM?</b> Nós temos de distinguir por um lado as escolas do ensino básico, do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, das escolas Secundárias, sendo que estas têm autonomia administrativa, enquanto que as escolas do 1.º ciclo e estabelecimentos de infância, são escolas com características diferentes, porque as escolas do 2.º, 3.º Ciclos e Secundário têm um regime de autonomia e administração gestão escolar específico. Em relação à sensibilização para o cumprimento da legislação, pressupõe um trabalho muito acompanhado, muito perto das escolas, o que causa por vezes problemas são as próprias relações interpessoais, o que me leva por vezes a intervir diretamente nas escolas. Também neste momento a própria contingência a nível financeiro leva por vezes a tomada de decisões que obviamente denotam um certo constrangimento por parte das escolas públicas. Toda esta situação, tem haver com o atual panorama. De grosso modo, nós temos uma boa relação interpessoal e profissional com as escolas, portanto há uma dinâmica muito perto. Enfim, o que permite uma tomada de decisões mais perto das escolas que atuamos, sem prejuízo da autonomia das escolas, e da sua centralidade. As escolas tomam as suas decisões, do lado das suas competências. As nossas decisões têm haver mais com as políticas educativas, e as mais difíceis, são as que se, reportam à natureza financeira, por vezes também e infelizmente, alguns reportam-se à natureza disciplinar.</p>

<p>3</p> <p>Dimensão formação e desenvolvimento profissional</p>	<p><b>1. Como se atualiza para o cumprimento do cargo que exerce?</b> A atualização passa pelo acompanhamento de leituras pelos diversos autores, quer a nível nacional, e mesmo internacional, que vão dinamizando ensaios, e estudos sobre a administração escolar, sobre as matérias de carreiras, sobre as matérias da função pública e ainda obviamente, com a leitura da respetiva legislação. Participando também em reuniões a nível nacional e a nível internacional.</p> <p><b>2. Em sua opinião, quais as características mais significativas que o líder escolar eficaz deve ter no seu perfil?</b> Em relação às questões de liderança, visto que as lideranças passam muito pelas características do líder. Atualmente também, não pode atuar com base só no empirismo, mas no meu entender, tem que haver uma formação especializada, para a função. A liderança tem que levar o líder escolar a ter toda a comunidade educativa, de modo a que adira ao projeto de organização escolar, e o líder deve ter acima de tudo bom senso e ponderação. O senso e a ponderação para além das características dinâmicas que deve ter, é importante num líder, é saber motivar as suas equipas.</p> <p><b>3. Na sua perceção como avalia as Escolas Públicas da RAM ao nível das necessidades educativas/formativas dos alunos?</b> Embora as questões dos alunos não estejam diretamente no âmbito da competência desta direção regional, entendo que as escolas da RAM, têm que fazer um processo de acompanhamento, e monitorização, das necessidades educativas e formativas dos alunos, que é o que fazem atualmente. São exemplo, os cursos CEF, percursos escolares alternativos, entre outras situações. De forma a dar a melhor resposta a esse tipo de necessidades, numa lógica de que todos os alunos são iguais, todos são automaticamente diferentes. Estas escolas, devem responder obviamente a esse tipo de desafios, no sentido de ter como objetivo máximo o sucesso dos alunos, e a melhoria das qualidades das aprendizagens.</p>
<p>4</p> <p>Dimensão posicionamento do Diretor Regional de Educação em relação aos estilos/modelos de liderança</p>	<p><b>1. Em sua opinião, qual o posicionamento do Diretor Regional face à tomada de decisão dos Presidentes/Diretores, no dia a dia escolar (ao nível da disciplina, pedagogia, currículos e atividades)?</b> A questão de autonomia das escolas, é para nós uma questão central, essa autonomia ao nível das tomadas de decisões, ao nível da pedagogia, da disciplina, enfim, ao nível da organização da escola. Ao nível da Direção Regional, cabe delinear as políticas para o enquadramento da organização das escolas. Cabe às escolas tomar as decisões ao nível do seu espaço e da sua autonomia.</p> <p><b>2. Globalmente como caracteriza o estilo de liderança praticado nas Escolas Públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM).</b> No estilo de liderança, há casos pontuais que denotam algumas fragilidades, quando por exemplo, não existe espírito de equipa, quando não há uma adesão ao projeto da escola. Mas de grosso modo posso dizer que, um bom estilo de liderança corresponde ao projeto da escola e às suas necessidades. A liderança das escolas públicas da RAM, é do género feminino, porque na maior parte das lideranças, são professoras, têm um estilo próprio de liderança. Mas acima de tudo, há um perfil para a função, de acordo com o projeto da escola, e há uma perspetiva de interiorizar uma mais-valia para organização da escola e dos alunos. Obviamente que a liderança pressupõe um exercício do poder da decisão, e nem sempre as decisões agradam a todos, mas temos de ser justos, ter critérios uniformes e transparentes.</p>

<p>5</p> <p>Dimensão</p> <p>Posicionamento do diretor em relação às práticas pedagógicas e sucesso dos alunos e da escola</p>	<p><b>1. Em sua opinião, como operacionalizam as Escolas Públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM) os seus recursos de materiais pedagógicos, didáticos?</b></p> <p>Genericamente as escolas públicas da RAM, dinamizam bem e aproveitam bem os seus recursos materiais, pedagógicos e didáticos. Nesta conjuntura financeira, temos de fazer um esforço muito grande de otimização desses recursos.</p> <p><b>2. De que modo a ação do Diretor Regional influencia o sucesso educativo/formativo dos alunos?</b></p> <p>Esta Direção Regional, não tem uma relação muito direta com os alunos, mas nós através das medidas que produzimos, para a estabilidade do corpo docente, entendemos que isso também influencia o processo educativo dos alunos. Essa estabilidade como é feita no primeiro momento, na aposta da colocação de docentes nos lugares de quadro de escola. No segundo momento, na recondução dos docentes dos quadros de zona pedagógica, e no terceiro momento, na renovação de contratos dos docentes. Estes momentos proporcionam a estabilidade dos professores, a organização da escola, e tudo isso influencia o sucesso educativo dos alunos.</p> <p><b>3. Como descreve a sua relação com o Presidente/Diretor, pessoal docente e não docente das escolas, e ainda discente aquando o exercício das suas funções?</b></p> <p>Nós temos uma boa relação de grosso modo, em geral com todos os presidentes das escolas, pessoal docente e não docente. É uma relação aberta, de proximidade, e que permite por vezes, a resolução de muitos problemas. Privilegia o diálogo, muitas vezes ao nível informal, no sentido de dar as melhores respostas, as melhores soluções, para cada escola.</p> <p><b>4. No exercício do seu cargo profissional de Diretor/líder de Presidentes/Diretores das Escolas Públicas da RAM, como gere a conjuntura educativa atual face à situação financeira que a Região da RAM atravessa? Tem alguma proposta para um eficaz funcionamento das Escolas Públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM), mesmo em situação financeira restrita? Qual?</b></p> <p>Esta atual conjuntura financeira que não é só particular da RAM, mas também do país e a nível internacional, a questão orçamental, é uma questão fundamental e tem que haver uma preocupação constante de contenção, e de otimização dos recursos, mas sem descorar do projeto educativo, e a promoção da qualidade educativa dos alunos, ou seja, tentar que se preste a mesma qualidade de serviço público, com a otimização dos recursos. Temos que procurar otimizar os nossos recursos, e enquadrar nas melhores situações. Por exemplo, a questão dos ofícios em suporte de papel, temos de reduzir o papel com o recurso às novas tecnologias. Assim evita-se a utilização do papel, e o desgaste ao nível das fotocopiadoras. O próprio concurso de professores, é feito, através de preenchimento de candidaturas, na qual a fase da inscrição, é feita on-line. Cada escola, cada serviço, tem de procurar as melhores soluções, na perspetiva da redução de gastos, sem prejuízo claro da qualidade de serviço.</p>
	<p><b>1. Qual o balanço global que faz do exercício das suas funções de Diretor/líder enquanto Diretor Regional da Região Autónoma da Madeira (RAM)?</b></p> <p>Faço um balanço positivo e muito gratificante, dado que trabalhar com os autores no terreno e na organização da escola, e permitir a melhoria das práticas. Uma situação muito importante que nós conseguimos, foi por exemplo, a do diploma da administração e gestão das escolas, que foi aprovada em 2000, e teve uma alteração em 2006, assim como o estatuto da carreira docente, a nível da RAM.</p>

<p>6 Dimensão satisfação/ insatisfação do cargo de Diretor Regional</p>	<p>A portaria das escolas a tempo inteiro, assim como o concurso dos professores, que passou a ser feito numa fase online. São aspetos muitos positivos, relativamente ao balanço que posso testemunhar na minha atuação como diretor.</p> <p><b>2. Permita-nos abordar quais seriam nas sua opinião, as suas possíveis recomendações ou propostas de linhas de ação práticas nos contextos de liderança para um funcionamento de sucesso educativo/formativo das Escolas Públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM)?</b></p> <p>Nós tivemos há pouco tempo, a aproximadamente duas semanas, um encontro na Escola Secundária Jaime Moniz, em que nós abordamos com os Conselhos Executivos e com os Conselhos da Comunidade Educativa, das Escolas Básicas e Secundárias da RAM, e ainda num processo de transversalidade com os Diretores das Escolas do 1.º Ciclo, onde abordamos as possíveis recomendações, ou linhas de orientação, para um bom funcionamento das escolas. Dentro dessas conclusões, surgiu a necessidade da formação docente, porque atualmente não pode haver exercício do cargo, com base apenas no empirismo. É bom com essa praxis, seja alienada uma formação especializada, para corresponder a mais qualidade docente, e aos novos desafios que se impõem. A questão da liderança, parece-nos como fundamental, e é também necessário que, sejam mais partilhadas as questões de educação entre os vários ciclos. O 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário, devem ser vistos como cada vez mais globais, e menos espartilhados. Por outro lado, os atores têm que ter cada vez mais consciência das suas competências, e dos seus instrumentos, para poderem responderem com sucesso, às exigências das Escolas Públicas. Por vezes notam-se que há competências que estão vinculadas na lei, e quando se passam ao exercício da autonomia, essas competências não são exercidas. É preciso ter sempre que os instrumentos das escolas: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são fundamentais para a operacionalização do sucesso educativo.</p> <p><b>3. Para terminar, será que quer referir ou acrescentar qualquer questão sobre a qual a entrevista não contemplou?</b></p> <p><b>Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade para o desenvolvimento do presente estudo.</b></p> <p>Poderia haver muitos aspetos a referenciar, mas o que nós entendemos é que atualmente na escola devemos pautar a nossa atuação, com vista à melhoria e organização das escolas, com o objetivo à qualidade da educação dos alunos. Estes constituem o cerne das Políticas Educativas e essas melhorias no sucesso educativo, devem ser multiplicativas no âmbito do desenvolvimento educativo regional.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FIM

Obrigada pela sua colaboração.



## APÊNDICE IX

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### AOS PRESIDENTES/DIRETORES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

A presente entrevista, de cariz semidiretivo, insere-se num estudo em curso no âmbito de doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) e destina-se aos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira. A investigação tem como objetivo analisar os estilos/modelos de liderança praticados nas instituições tendo em conta uma realidade marcada pelos fortes condicionalismos da atualidade que têm vindo a impor novas limitações locais, regionais e nacionais.

**TÍTULO DA TESE:** *Gestão e Liderança Escolar numa Sociedade em Crise*

#### OBJETIVOS GERAIS:

1. Conhecer o posicionamento dos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) relativamente aos estilos/modelos de liderança nas instituições escolares.
2. Conhecer que *sentidos de lógicas de ação* dão os Presidentes/Diretores ao estilo/modelo de liderança que adotam.
3. Conhecer as linhas de ação do Presidente/Diretor no contexto das práticas pedagógicas com vista ao sucesso dos alunos.
4. Identificar nas instituições escolares os estilos/modelos de liderança predominantes.
5. Conhecer o impacto da influência da liderança no sucesso escolar dos alunos.

## Legitimação da Entrevista

Contextualização	<p>1. Escola Básica do 2º e 3º Ciclos dos Louros</p> <p>2. Local/meio Urbano/Funchal</p> <p>3. Data 21/06/2012</p> <p>4. Duração 30mn</p>
1 Dimensão Pessoal	<p>1. Identificação pessoal e profissional. Drª Gilberta Camacho</p> <p>2. Idade 48 anos</p> <p>3. Naturalidade Funchal</p> <p>4. Estado civil Solteira</p> <p>5. Formação académica Licenciatura com especialização em Administração e Gestão escolar</p> <p>6. Tempo no exercício do cargo 16 anos (aproximadamente)</p>
2 Dimensão Profissional	<p><b>1. Qual o percurso profissional?</b> Professora do grupo 200 – Língua Portuguesa e história e Geografia de Portugal, foi D.T. e Delegada de Grupo. Entrou no cargo como Vice –Presidente da Escola em 1994 e desde 1996 assume as funções de presidente da mesma instituição.</p> <p><b>2. As suas decisões no exercício do seu cargo foram influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se mais ao longo da sua carreira profissional?</b> Desde o início de desempenho no cargo, as aprendizagens desenvolveram-se com o exercício da prática diretiva, quer ao nível da relação com a comunidade, quer ao nível do desenvolvimento burocrático acrescidos da formação contínua na área. Não chega a experiência no cargo tem de atualizar constantemente os nossos conhecimentos de modo a fazer face aos desafios que se colocam no nosso dia-a-dia.</p> <p><b>3. De que modo a sua vida familiar e social influencia o exercício do seu cargo?</b> A vida familiar é sempre fortemente afetada pela nossa constante ausência, por outro lado, sinto-me apoiada para poder dedicar-me ao cargo sem reservas. O cargo é muito absorvente e temos de fazer uma boa gestão do nosso tempo de modo a conciliar as vertentes profissionais e pessoais. Tenho uma vantagem pelo fato do meu projeto pessoal se cruzar com o projeto profissional uma vez que não tendo filhos possuo mais tempo para me dedicar à gestão da escola. Contudo, sinto que ao longo dos anos tenho gerido de uma forma mais equilibrada os aspetos familiares e profissionais e hoje sinto-me muito mais feliz.</p> <p><b>4. Porque optou pelo cargo de Diretor?</b> Aconteceu terem-me convidado para integrar a equipa em 1994 como Vice-presidente e da experiência resultou o gosto pelo qual me candidatei ao cargo de Presidente do Conselho Executivo, aqui sim por opção minha e daí para cá tenho-me mantido porque os colegas votam maioritariamente nas minhas equipas e por isso acho que sou aceite devido à dedicação e ao profissionalismo revelados no exercício deste cargo. Considero que o exercício dos cargos diretivos devem ser encarados com muito voluntarismo e prazer pelo que fazemos, aliais como em tudo na vida, mas em especial este, porque o exercício do cargo pode influenciar positiva ou negativamente uma comunidade escolar (alunos, pais, docentes e não docentes). Somos ao todo cerca de 800 almas sem contar com as famílias dos respetivos alunos, docentes e não docentes que por sua vez são afetados pelo clima de escola que se ocorre no nosso dia-a-dia...</p>

	<p><b>5. Exerceu o cargo de diretora sempre na mesma instituição escolar?</b> Sim</p> <p><b>6. O que o motiva mais diariamente no exercício do seu cargo?</b> O que me motiva mais no dia a dia escolar é o prazer de ver a nossa instituição funcionar bem, num clima de paz, disciplina e de respeito e de responsabilidade por parte de todos os elementos que contribuem para o sucesso dos nossos alunos e qualidade dos nossos serviços.</p> <p><b>7. Quais as dificuldades que mais sente na tomada de decisões?</b> Sinto particular dificuldade em ser imparcial perante a tomada de decisões mais difíceis. Sem deixar de cooperar procuro estar próxima dos elementos da comunidade escolar de modo a fazer a ponte entre todos. Tento sempre dar uma particular atenção às questões da comunicação porque penso que muitos dos problemas radicam nas dificuldades de articulação de ideias/contextos e objetivos. Por vezes a má interpretação das ideias e dos conteúdos trazem inúmeros problemas à comunidade, em especial quando se alteram os contextos. Combato «ferozmente» o «diz que disse...» procuro sempre prevenir os conflitos que possam ocorrer através da boa articulação entre todos os elementos da comunidade escolar.</p>
3 Dimensão formação e desenvolvimento profissional	<p><b>1. Como se atualiza para o cumprimento do cargo que exerce?</b> A atualização foi feita com a especialização no cargo que desempenho. Fui ao longo dos anos fazendo formação contínua na área da liderança, relações interpessoais, questões financeiras,, entre outras.</p> <p><b>2. Em sua opinião, quais as características mais marcantes que o líder escolar eficaz deve ter no seu perfil?</b> Ser direto, objetivo, claro na comunicação, correto, assertivo, ter uma postura ética e moral, ser profissional e isento de forma a não deixar entrar ruídos na comunicação e estar junto dos intervenientes e falar com eles. Ser humilde sem ser submisso e respeitar todos os elementos e ter em atenção a papel e função que cada um dos elementos da organização ocupam e sempre valorizando-os de forma a que todos se sintam importantes nas funções/cargos que desempenham independentemente do estatuto que possuam. Considero que a gestão da escola é uma responsabilidade de todos e que todos os elementos devem participar nela de acordo com o estatuto que possui na organização.</p> <p><b>3. No seu olhar clínico de líder, como avalia a sua escola ao nível das necessidades dos alunos?</b> É uma escola com muitas necessidades educativas especiais, tem os CEFS (cursos de Educação e Formação) e os PCAS (Percursos Curriculares Alternativos), no todo perfazem oito turmas. Procuramos atender à necessidades académicas e da formação em geral. Temos excelente equipas docentes que trabalham com os alunos com dificuldade. Temos por exemplo o gabinete de mediação e o apoio ao aluno, dois psicólogos, uma assistente social, uma técnica das ciências da educação, duas arte terapeutas que em conjunto com as equipas docentes procuram atender às múltiplas necessidades dos nossos alunos que pertencem, em grande parte, a meios socioeconómicos desfavorecidos cujas fragilidades refletem-se na escola ao nível académico e/ou da integração escolar.</p>
4 Dimensão	<p><b>1. Em sua opinião, qual o posicionamento do diretor face à tomada de decisão no dia a dia escolar (ao nível da disciplina, pedagogia, currículos e atividades)?</b> O diretor deverá sempre procurar integrar os projetos que vão aparecendo, mas conto com a colaboração dos colegas que são «co líderes», pois a minha liderança é</p>

<p>posicionamento do diretor em relação aos estilos/modelos de liderança</p>	<p>é de cooperativismo (líder de líderes) , estou atenta ao trabalho que se desenvolve por isso coordeno com eles e faço a ligação.</p> <p><b>2. Como caracteriza o seu estilo de liderança?</b>  Considero que o meu estilo de liderança poderá designar-se por democrático, uma vez que procuro gerir de forma partilhada, assertiva e participada, estimulando a cooperação entre todos os intervenientes, de forma a implica-los todos no processo de tomada de decisão e no geral no dia a dia da gestão da escola.</p>
<p>5</p> <p>Dimensão Posicionamento do diretor em relação às práticas pedagógicas e sucesso dos alunos e da escola</p>	<p><b>1.Como costuma operacionalizar os recursos pedagógicos, didáticos e materiais da sua instituição?</b>  Os recursos pedagógicos são limitados e por isso há uma grande cooperação entre as equipas docentes e todas as estruturas de gestão intermédia da escola de modo a que em conjunto possamos cumprir os objetivos estipulados no projeto educativo da escola.</p> <p><b>2. Habitualmente, Como operacionaliza o exercício das suas funções tendo em vista o sucesso educativo/formativo dos alunos?</b>  O exercício das minhas funções pauta-se por essa missão na organização escolar que é o sucesso educativo e formativo dos nossos alunos. Para tal procuramos articular as nossas atividades pedagógica e de gestão em geral de modo a proporcionar o melhor ambiente de modo a que os alunos possam superar as suas dificuldades no dia-a-dia escolar.</p> <p><b>3. De que modo a sua liderança influencia o sucesso educativo dos alunos?</b>  A liderança influência sempre a qualidade do processo ensino aprendizagem e a todos os vários níveis da gestão da escola e todos os elementos positiva ou negativamente acabam por ter forte repercussão no sucesso educativo dos alunos.</p> <p><b>4. Como descreve a sua relação com o pessoal docente e não docente aquando o exercício das suas funções?</b>  Considero que a minha relação com os elementos da comunidade escolar e muito frontal e aberta a sugestões de todos, caracteriza-se também pelo respeito com todas os elementos que necessitam de estar motivados para desempenharem cabalmente as suas funções.</p> <p><b>5. No seu papel de líder/ gestor como se move em relação à situação financeira na atualidade? Tem alguma proposta para o bom funcionamento da escola, mesmo em situação financeira restrita? Qual?</b>  Presentemente, considero que estamos a funcionar com menos recursos, e principalmente com «Planos B» para fazer face às dificuldades que se nos deparam no nosso dia a dia. Procuramos responsabilizar e implicar todos os elementos na gestão escolar e fazemos continuamente reajustamentos. Penso que a crise desafia-nos para um trabalho diferente e constantes ajustamentos/reajustamentos, com limitações e restrições, mas com mais aproveitamento dos materiais/oportunidades. Daqui resulta que acabamos por conseguir as vezes melhores resultados mas com menos dinheiro. Acaba por ter o seu lado positivo porque não há desperdício.</p>
<p>6</p>	<p><b>1. Qual o balanço global que faz do exercício das suas funções de líder enquanto Presidente/Diretor?</b>  Considero que o balanço global é bom e sinto-me realizada e satisfeita com o trabalho que desenvolvo nesta organização. Contudo, sinto que cada dia é</p>

Dimensão satisfação/ insatisfação do cargo	<p>diferente do outro e esforço-me sempre por melhorar a minha intervenção diariamente pois a vida é uma construção e desconstrução diária no devir do tempo.. e a relação com a comunidade terá de ser alimentada no dia a dia de forma aberta e franca.</p> <p><b>2. Para terminar, gostaríamos de agradecer a sua colaboração e disponibilidade para o presente estudo. Será que quer referir ou acrescentar qualquer pormenor sobre o qual a entrevista não contemplou?</b></p> <p>Tenho por vezes a sensação que «casei» com a organização e que ambas as partes são felizes e não pretendem pedir o divórcio, a não ser que terceiros (entenda-se comunidade escolar que constitui a comunidade votante) pretendam interromper a relação...</p>
-----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**FIM**

**Obrigada pela sua colaboração.**

## APÊNDICE X

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### AOS PRESIDENTES/DIRETORES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

A presente entrevista, de cariz semidiretivo, insere-se num estudo em curso no âmbito de doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) e destina-se aos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira. A investigação tem como objetivo analisar os estilos/modelos de liderança praticados nas instituições tendo em conta uma realidade marcada pelos fortes condicionalismos da atualidade que têm vindo a impor novas limitações locais, regionais e nacionais.

**TÍTULO DA TESE:** *Gestão e Liderança Escolar numa Sociedade em Crise*

#### OBJETIVOS GERAIS:

1. Conhecer o posicionamento dos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) relativamente aos estilos/modelos de liderança nas instituições escolares.
2. Conhecer que *sentidos de lógicas de ação* dão os Presidentes/Diretores ao estilo/modelo de liderança que adotam.
3. Conhecer as linhas de ação do Presidente/Diretor no contexto das práticas pedagógicas com vista ao sucesso dos alunos.
4. Identificar nas instituições escolares os estilos/modelos de liderança predominantes.
5. Conhecer o impacto da influência da liderança no sucesso escolar dos alunos.

## Legitimação da Entrevista

Contextualização	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escola- Escola Secundária Jaime Moniz</li> <li>2. Local/meio - Funchal</li> <li>3. Data – 2 de julho de 2012</li> <li>4. Duração 30mn</li> </ol>
1 Dimensão pessoal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificação pessoal e profissional. Jorge Moreira de Sousa,</li> <li>2. Idade 59 anos</li> <li>3. Naturalidade Caniçal/Machico</li> <li>4. Estado civil casado</li> <li>5. Formação académica Licenciado em História e pós-graduação em Estudos Europeus, vertentes jurídica e económica pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra</li> <li>6. Tempo no exercício do cargo 27 como Vice-Presidente/Presidente do Conselho Diretivo/Diretor/Presidente do Conselho Executivo</li> </ol>
2 Dimensão profissional	<p><b>1. Qual o percurso profissional?</b> Docente/Delegado de Grupo/Diretor de turma/ Coordenador dos diretores de turma/Vice-Presidente e Presidente do Conselho Diretivo/ Diretor/Presidente e vereador da Câmara Municipal de Machico/Deputado/Presidente da Comissão de Educação/Vice-Presidente do Grupo Parlamentar do PSD na Assembleia Legislativa da Madeira/ Representante da RAM no Conselho Nacional de Educação/Presidente do Conselho Regional de Educação/Presidente da Assembleia Municipal de Machico/Presidente do Conselho Executivo.</p> <p><b>2.As suas decisões no exercício do seu cargo foram influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se mais ao longo da sua carreira profissional?</b> Foram, acima de tudo, fruto da minha experiência ao longo de muitos anos e da minha formação contínua. Não tive formação inicial no domínio da administração e gestão escola escolar. No entanto, tenho participado em cursos especializados em administração e gestão escolar, quer em Portugal, quer no estrangeiro.</p> <p><b>3.De que modo a sua vida familiar e social influencia o exercício do seu cargo?</b> Como ser humano não estou isento de sofrer influências, quer da família, quer do meio social, onde me insiro. Ter uma família sã, que preserva os valores do respeito, da tolerância, da integridade, da dignidade humana, da solidariedade, do equilíbrio, da justiça e da equidade, é ter um apoio fundamental para o exercício de qualquer cargo.</p> <p><b>4.Porque optou pelo cargo de Presidente do Conselho Diretivo?</b> Porque tinha sido vice-presidente do conselho diretivo e tinha- me apercebido de que era, urgente e necessário, dar o meu contributo, como cidadão e com docente, para melhorar a qualidade e a estabilidade da Escola. Estávamos em 1981 e, até então, ninguém, tinha querido assumir as funções de direção e</p>

	<p>gestão, provocando uma enorme instabilidade e incerteza, numa escola de grande dimensão e de grande tradição e prestígio.</p> <p><b>5. Exerceu o cargo de presidente sempre na mesma instituição escolar?</b> Nunca exerci o cargo de presidente/diretor fora da minha escola, porque efetivei-me em 1980/81.</p> <p><b>6. O que o motiva mais diariamente no exercício do seu cargo?</b> Ter a capacidade de, em cada dia que passa, mobilizar, inspirar e motivar pessoas para uma missão. Ser útil e inovador à minha escola. Ter visão.</p> <p><b>7. Quais as dificuldades que mais sente na tomada de decisões?</b> Tomar decisões não é fácil, porque envolve sempre pessoas, interesses e valores. Procuro sempre estar muito bem informado e decidir, em consciência e com firmeza.</p>
<p>3</p> <p>Dimensão formação e desenvolvimento profissional</p>	<p><b>1. Como se atualiza para o cumprimento do cargo que exerce?</b> Leio, muito, sobre todos os géneros literários que me ajudam a ter uma visão holística do ser humano e do contexto onde vivo. Procuro estar muito atento à legislação específica e estou sempre à procura de novidades, quer no mundo da gestão em geral, quer na gestão escolar, com o intuito de aplicar as boas práticas à nossa Escola. Nas minhas viagens visito muitas escolas e troco imensas opiniões e experiências com diretores e especialistas.</p> <p><b>2. Em sua opinião, quais as características mais marcantes que o líder escolar eficaz deve ter no seu perfil?</b> Deve ser “um leitemotiv”, que conduz, mobiliza, motiva e inspira pessoas para a prossecução de um projeto comum. Deve ser um aglutinador de vontades e deve nortear a sua ação no respeito pelos valores. Deve saber ouvir e saber decidir, com firmeza e com convicção. Deve ser humilde, tolerante, respeitar e incentivar o direito à diferença de opiniões, cultivar a diversidade, porque enriquece e mobiliza e acreditar nas pessoas, saber acarinhá-las e valorizá-las porque constituem a principal mais valia de qualquer organização.</p> <p><b>3. No seu olhar clínico de líder, como avalia a sua escola ao nível das necessidades dos alunos?</b> Somos uma escola cidadina, com grande peso da tradição, onde existem muito bons alunos. No entanto, sabemos que existem algumas dificuldades, quer cariz socioeconómico, quer de cariz didático-pedagógico. Temos equipas multidisciplinares que, em rede, detetam e minimizam essas necessidades e temos uma ação social atenta que tende a atenuar essas fragilidades que podem condicionar o normal processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>4</p> <p>Dimensão posicionamento do diretor em relação aos estilos/modelos de liderança</p>	<p><b>1. Em sua opinião, qual o posicionamento do presidente face à tomada de decisão no dia a dia escolar (ao nível da disciplina, pedagogia, currículos e atividades)?</b> Como presidente tenho que estar atento e ciente do processo de funcionamento da Escola. Trabalho muito em equipa e procuro descentralizar as diferentes funções. Incentivo a autonomia e a criatividade de todos aqueles que se encontram sob a minha liderança e defendo uma cultura de responsabilidade a todos os níveis. Coordeno todos os setores especializados e decido, em última instância, sempre de acordo com as minhas competências, nunca ultrapassando aquelas que são cometidas a outros órgãos de decisão de Escola. As competências de gestão e contabilidade</p>



	<p>foram, por mim, delegadas num vice-presidente e chamo à minha responsabilidade, mais direta, as funções pedagógicas e de organização e funcionamento escolar.</p> <p><b>2. Como caracteriza o seu estilo de liderança?</b>  Considero-me mais um líder transformacional, porque procuro, com o meu comportamento, induzir mudanças positivas nas pessoas no sentido de adotarem novas perspetivas acerca do trabalho, valorizando ideias e valores comuns, procuro envolvê-las na missão e visão que a organização pretende concretizar, incutir sentimentos de maior competência e eficácia no trabalho, melhor desempenho e maior disponibilidade para o interesse geral em desfavor do interesse pessoal.</p>
<p>5</p> <p>Dimensão Posicionamento do diretor em relação às práticas pedagógicas e sucesso dos alunos e da escola</p>	<p><b>1. Como costuma operacionalizar os recursos pedagógicos, didáticos e materiais da sua instituição?</b>  Os recursos nunca são os suficientes para ir de encontro a todas as necessidades. Elaboramos um plano anual de atividades onde participam todos os intervenientes no processo educativo e esse plano é aprovado pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho da Comunidade Educativa. Os recursos disponíveis são anualmente inventariados, os grupos disciplinares apresentam, no final de cada ano, para o ano seguinte, uma relação de necessidades, que consideram, indispensáveis e urgentes, tendo em conta as disponibilidades financeiras previstas no orçamento da Escola.</p> <p><b>2. Habitualmente, como operacionaliza o exercício das suas funções tendo em vista o sucesso educativo/formativo dos alunos?</b>  Procuro mobilizar todos os recursos humanos e materiais, com objetivos bem definidos. Temos uma avaliação sistemática dos resultados dos alunos, quer ao nível dos docentes, conselhos de turma, grupos disciplinares e conselho pedagógico. Após essa avaliação são propostos apoios pedagógicos acrescidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Existem atividades e aulas de substituição de modo a rentabilizar as eventuais faltas dos professores.</p> <p><b>3. De que modo a sua liderança influencia o sucesso educativo dos alunos?</b>  Penso que ao mobilizar todos os docentes, pais/encarregados de educação, funcionários para criar um bom ambiente escolar (segurança, estabilidade e condições materiais de trabalho) estou a garantir e a proporcionar as condições suficientes e necessárias para o sucesso dos alunos. Ao criar um bom ambiente de trabalho, ao dotar a escola de uma eficiente e eficaz organização, ao valorizar e incentivar os recursos humanos, pessoal docente, não docente, discente e pais e encarregados de educação estou a potenciar as condições necessárias para o sucesso, para a qualidade.</p> <p><b>4. Como descreve a sua relação com o pessoal docente e não docente aquando o exercício das suas funções?</b>  Uma relação de respeito, de tolerância e de exigência. Tenho a maior estima e consideração por todo o pessoal docente e não docente. Procuro estimular todo o pessoal, quer docente, quer não docente para um desempenho de qualidade e de excelência. Procuro valorizar os aspetos positivos, não descurando os negativos, apelando para que possam corrigir os erros. Errar é humano, mas não podemos persistir no erro. Peço um esforço a todos para que tenham sempre como lema – fazer mais e melhor.</p>

	<p><b>5. No seu papel de líder/ gestor como se move em relação à situação financeira na atualidade? Tem alguma proposta para o bom funcionamento da escola, mesmo em situação financeira restrita? Qual?</b></p> <p>Com muita dificuldade, mas sempre confiante que a crise é uma oportunidade. Perante as dificuldades temos que aguçar o nosso “engenho e arte” para as superar. Melhorámos o serviço dos bares, apostando no concurso público a privados, não tendo despesas e criando algumas receitas e tendo como resultado uma melhor prestação de serviço aos utentes. Perante a crise, não baixamos os braços e propusemos um grande desafio à comunidade escolar – Apostar na avaliação interna, como forma de estarmos mais aptos e preparados para respondermos aos novos desafios que o futuro nos coloca. Celebrámos um protocolo com uma agência de avaliação e encetámos a 1ª fase – elaboração do diagnóstico a todos os serviços da escola e apresentar os pontos fortes e fracos e indicar projetos de melhoria.</p>
<p>6</p> <p>Dimensão satisfação/ insatisfação do cargo</p>	<p><b>1. Qual o balanço global que faz do exercício das suas funções de líder enquanto Presidente/Diretor?</b></p> <p>Um balanço positivo, porque hoje somos a maior escola secundária da região, com excelentes níveis de desempenho e com uma imagem muito positiva junto dos pais e de toda a comunidade regional. Tenho consciência que muito há ainda por fazer, por melhorar. Temos que melhorar os níveis de sucesso dos alunos, temos que lutar por uma escola de qualidade, mas inclusiva e aberta à inovação e à modernidade. Este ano atingimos uma fasquia surpreendente no sucesso dos alunos do 10 ano: 86% de alunos que transitaram e 14 % de alunos que ficaram retidos, quando no ano anterior tivemos a média de 19% de retenção, que corresponde a média nacional. Considero um enorme salto qualitativo, que serve apenas para nos estimular na batalha de reduzir o insucesso.</p> <p><b>2. Para terminar, gostaríamos de agradecer a sua colaboração e disponibilidade para o presente estudo. Será que quer referir ou acrescentar qualquer pormenor sobre o qual a entrevista não contemplou?</b></p> <p>[sem resposta]</p>

FIM

Obrigada pela sua colaboração.

## APÊNDICE XI

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### AOS PRESIDENTES/DIRETORES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

A presente entrevista, de cariz semidiretivo, insere-se num estudo em curso no âmbito de doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) e destina-se aos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira. A investigação tem como objetivo analisar os estilos/modelos de liderança praticados nas instituições tendo em conta uma realidade marcada pelos fortes condicionalismos da atualidade que têm vindo a impor novas limitações locais, regionais e nacionais.

**TÍTULO DA TESE:** *Gestão e Liderança Escolar numa Sociedade em Crise*

#### **OBJETIVOS GERAIS:**

1. Conhecer o posicionamento dos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) relativamente aos estilos/modelos de liderança nas instituições escolares.
2. Conhecer que *sentidos de lógicas de ação* dão os Presidentes/Diretores ao estilo/modelo de liderança que adotam.
3. Conhecer as linhas de ação do Presidente/Diretor no contexto das práticas pedagógicas com vista ao sucesso dos alunos.
4. Identificar nas instituições escolares os estilos/modelos de liderança predominantes.
5. Conhecer o impacto da influência da liderança no sucesso escolar dos alunos.

## Legitimação da Entrevista

Contextualização	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escola Básica e Secundária de Machico</li> <li>2. Local/meio Urbano/Periferia do Funchal</li> <li>3. Data 19/05/2012</li> <li>4. Duração 1h30 minutos</li> </ol>
1 Dimensão pessoal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificação pessoal e profissional. Professor José Maria Carvalho</li> <li>2. Idade: 52 anos</li> <li>3. Naturalidade: Funchal</li> <li>4. Estado civil: Casado</li> <li>5. Formação académica: Licenciatura em Engenharia</li> <li>6. Tempo no exercício do cargo: Cerca de 20 Anos</li> </ol>
2 Dimensão profissional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Qual o seu percurso profissional?</b> Exerci vários cargos da escola: desde Delegado, Diretor de turma, Vice-presidente e Presidente do Conselho Executivo.</li> <li>2. <b>As suas decisões no exercício do seu cargo foram influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se mais ao longo da sua carreira profissional?</b> Quando comecei a exercer a função não tinha nenhuma formação em Gestão e Administração Escolar. Isto foi um aprendizagem de campo digamos. E antes de estar nesta escola passei por uma escola mais pequena e foi aí que iniciei o meu processo de gestão. Este período serviu-me de aprendizagem. Depois alguns anos mais tarde vim para esta escola e candidatei-me a este cargo e aí já foi por opção dado que já vinha com alguma experiência da outra escola.</li> <li>3. <b>De que modo a sua vida familiar e social influencia o exercício do seu cargo?</b> A vida familiar nestas situações condiciona um pouco porque uma pessoa ao optar ou dedicar-se a sério a esta função não basta trabalhar as 22h ou as tais 35h. Temos que estar sempre completamente disponíveis. Não é uma tarefa para desempenhar das 9h às 12h30 e das 14h às 17h, portanto ou se está ou não se está, isto para desempenhar bem a sua função. Não se pode tornar um funcionário público, ora isto tem consequências familiares. Ou bem estar com a família ou bem estar dedicado à sua profissão exercendo a sua função, isto há sempre alguma implicação mas o apoio da família e compreensão no sentido de compreender estas necessidades profissionais. Tem mais prejuízo na família do que completamente ao contrário, mas também depende da pessoa eu funciono assim mas podia ser ao contrário. Coloco em primeiro lugar a dedicação, a disponibilidade à função. Não tenho um horário rígido. Os problemas não aparecem só das 9h às 12h30 e das 14h às 17h, tem que haver sempre disponibilidade porque tudo acontece quando menos se espera.</li> <li>4. <b>Porque optou pelo cargo de Diretor?</b> Dado que já tinha experiência neste cargo, na altura achei interessante embora não tivesse formação específica na área da Administração Escolar e tinha alguma formação em Gestão dado a minha formação inicial. Já tinha alguma</li> </ol>

	<p>sensibilização nessa área, na Gestão em termos gerais não especifica na Administração Escolar. Achei que tinha talvez alguma competência, não parecendo presunção. Não sei bem o termo que poderia utilizar mas sentia que podia desempenhar a função de gestão com alguma facilidade, isto foi o meu sentimento na altura e assim formei uma equipa e candidatei-me.</p> <p><b>5. Exerceu o cargo sempre na mesma instituição escolar?</b>          Não como já referi. Já tive esta experiência noutra escola e nesta que me candidatei à direção. Entretanto fiquei colocado no quadro nesta escola e após um ano candidatei-me à direção desta escola.</p> <p><b>6. O que o motiva mais diariamente no exercício do seu cargo?</b> Eu gosto de ter iniciativa, gosto de prever o acontecimento e acho que na escola isto em qualquer organização mas mais nas escolas, isto passa muito pelo previsível e imprevisível de uma relação interpessoal. Tudo isto, implica um resultado final o que implica traçar objetivos mas há uma parte que é quase sempre imprevisível que é a relação interpessoal. Não é nada monótono cada dia há sempre algo diferente. Temos que ter um olhar para o futuro e para o presente tirando sempre algumas ilações e conclusões e estar atentos ao presente e programar o futuro, temos de estar sempre a olhar para frente e é este olhar para a frente que me agrada e é esta capacidade de prever o acontecimento e de influenciar a decisão final. Isto no fundo tem a ver com o conceito de Gestão, gerir significa exatamente isso, prever, isto é um desafio que me agrada.</p> <p><b>7. Quais as dificuldades que mais sente na tomada de decisões?</b>          Nós tomamos muitas decisões diariamente umas financeiras e outras na relação interpessoal. A parte mais fácil é a financeira mas também é aquela que nós falamos mais, na falta de verbas. Mais de 90% vai para os salários, 7% ou 8% para a ação social escolar, 2% ou 3% vai para o pagamento das despesas correntes. Assim não há muito para decidir. Tudo isto já está estipulado. O problema hoje já é bem diferente existe orçamento mas não existe dinheiro. Ficamos com dívidas de ano para ano mas o orçamento sempre foi apertado. Em termos financeiros não parece que seja complexo porque todas as regras são definidas na Lei da Contabilidade Pública, não há investimento nem riscos assim a nível financeiro. O quê que a escola pode fazer para criar receita? Vai por exemplo nos bares sobrecarregar os alunos para pagar mais não é uma boa política até que não é da lei. O que a escola pode oferecer mais? Serviços, que serviços? Era preciso que houvesse mercado para isso. Nós é que temos que prestar serviços voluntários à comunidade. Não há grande receita porque o ensino é gratuito, os alunos não pagam as matrículas apenas algumas taxas. Não é objetivo da escola pública angariar meios financeiros e está impedida por lei. A parte mais complicada é a relação interpessoal porque neste nível estamos a falar com colegas, com professores, com mais uma característica que não são funcionários públicos na verdadeira acessão da palavra. São pessoas que têm uma grande autonomia no seu trabalho na sua atividade e, portanto temos que respeitar a autonomia de cada uma na sua atividade e depois temos que conseguir conciliar a autonomia de cada um para um contributo do todo da escola e é esta a parte mais difícil que é conciliar os interesses de cada um com os interesses da instituição. Torna-se uma tarefa muito complicada e portanto estas decisões são as mais difíceis que é aproveitar os contributos num só sentido mas o interesse pessoal às vezes causa divergências mas é preciso aproveitar isso sem criar conflito entre as pessoas. Saber conduzir essa mais-valia de cada um para um determinado objetivo sem criar conflitos, isto é difícil e é preciso alguma mestria. Na maior parte das vezes é preciso até tomar</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>decisões de forma diretiva, positiva sem imposições temos que levá-las sem ferir a sensibilidade de cada um e respeitando cada um tendo sempre presente o objetivo da instituição. Respeitar sempre as regras gerais da instituição embora tenha sempre presente a sua autonomia especialmente na sala de aula.</p>
<p>3 Dimensão formação e desenvolvimento profissional</p>	<p><b>1. Como se atualiza para o cumprimento do cargo que exerce?</b>  Vou participando em ações de formação, fazendo alguns cursos na área de gestão e administração com largas horas, fiz uma Pós Graduação na área gestão e administração escolar de conferências, debates, seminários. Vou-me atualizando em quase tudo o que aparece na Região. Também participei em alguns seminários na qualidade de orador e naturalmente tenho que investigar. Ter algumas ideias próprias...é preciso investigar.</p> <p><b>2. Em sua opinião, quais as características mais marcantes que o líder escolar eficaz deve ter no seu perfil?</b>  Clareza para ser sintético tenho que ser muito claro. Tem que saber onde deve chegar, em primeiro lugar. Ser transparente, coerente na decisão, sobretudo tem que transmitir confiança. Quando falo na confiança é mostrar que a pessoa é capaz, tem um caminho, deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias porque o grupo de trabalho tem de ter uma referência e não vacilar. Tem de inspirar confiança na comunidade. A pessoa deve ouvir, deve alterar a sua opinião sempre que sinta que não é o melhor caminho, partilhar tudo isto muito bem, mas não mudar de ideias todos os dias pois o grupo de trabalho perde a confiança, perde a referência porque no fundo o líder é a pessoa para a qual estamos virados, é nossa referência e se deixamos acreditar deixa de ser líder. Mas para ser líder para já, ser claro naquilo que diz, concordando ou discordando sabem o que a pessoa pensa. Tem que ser coerente com aquilo que diz e também tem que ser claro, o líder não pode ter duas ou três interpretações com aquilo que ele diz. Acho que estas características são as mais importantes num líder. Quando o líder conclui que a decisão não é a melhor precisa de corrigir, tem de saber avaliar a dimensão da ação e, se deve alterar ou não, tem que corrigir, assumir e retificar. Em Ciências da Educação nada é exato, não é uma ciência exata mas as pessoas têm que saber que têm que atingir determinado caminho e isto passa por uma determinada avaliação e sempre que possível, quando não é o melhor caminho, alterar. A nossa função é tornar as coisas simples mesmo que sejam complexas essa é que é a nossa função, mas cumprindo obviamente. Temos de ser pragmáticos, não pedir mais do que necessário para atingir um determinado objetivo.</p> <p><b>3. No seu olhar clínico de líder, como avalia a sua escola ao nível das necessidades dos alunos?</b>  Financeiras ou educativas? Esta escola está situada num concelho que tem algumas dificuldades económicas, bem como a região, e basta ver que quase metade da população dos alunos tem ação social escolar, à volta dos 40 e tal por cento, isto ao nível económico. Ao nível do estrato social são poucos os Encarregados de Educação que tem formação ao nível superior, penso que não deve alterar os 4 ou 5 por cento e sendo que a esmagadora maioria tem a formação ao nível do 1º e do 2º ciclo. Esta é uma escola relativamente recente com ensino secundário e portanto a influência desta escola no meio começa a revelar-se agora. São os nossos primeiros alunos do ensino secundário que já tem aqui os seus filhos quer dizer que a influencia desta escola na formação desta comunidade começa a revelar-se agora com alunos já na entrada no Ensino Superior. Isto dentro de pouco tempo o nível de instrução desta população vai dar um salto. Mas o panorama que ainda temos é este, de uma formação baixa e de um nível económico baixo. Ao nível das necessidades do alunos fazemos inquéritos, o quê que eles esperam da escola e de uma maneira</p>

	<p>geral responde que está satisfeita com a escola, quer ao nível das instalações, do corpo docente e dos serviços. A função da escola é harmonizar as diferentes culturas, nesta escola não temos choques de culturas, não temos emigrantes. Não temos esse problema mas temos famílias completamente desorganizadas e mais do que seja desejável alguns pais que estão emigrados e que deixam os filhos com alguns familiares, regra geral com os avós, e depois já não têm como acompanhar, não tem essa disponibilidade nem física nem mental para os acompanhar. Não temos problema de emigração mas temos de imigração.</p>
<p>4</p> <p>Dimensão posicionamento do diretor em relação aos estilos/modelos de liderança</p>	<p><b>1. Em sua opinião, qual o posicionamento do Presidente face à tomada de decisão no dia a dia escolar (ao nível da disciplina, pedagogia, currículos e atividades)?</b></p> <p>Ao nível da indisciplina não é nada de alarmante. Aqui o conceito de indisciplina é muito relativo, em primeiro lugar é preciso esclarecer a diferença entre irreverência e indisciplina. Os alunos também têm liberdade, têm direitos e deveres sobretudo, portanto também temos que respeitar às vezes algumas atitudes dos alunos que possam ser enquadradas num comportamento normal, não é? É difícil esta fronteira de estabelecer e portanto a indisciplina para mim é quando ultrapassa esta linha da irreverência do direito à crítica, à opinião, o facto de não concordar com o professor não quer dizer que seja indisciplinado, mas infelizmente acontece esta confusão entre a crítica e a opinião do professor, mas quando se ultrapassa esses limites então é indisciplina. Mas também depois há outro aspeto que é a violência, e às vezes misturamos tudo. No meu entender há pelo menos três fases que devemos distinguir. Nós não temos problemas de violência, a não ser de vez em quando alguns atritos físicos entre alunos mas questões menores tais como: a namorada, a disputa da bola, o jogo, enfim são coisas normais não são desejáveis nem aceitáveis mas acontecem com alguns alunos. Se não há problema de violência então vamos à parte da indisciplina, deixamos a irreverência como sendo uma atitude normal. A indisciplina aqui acontece, nós temos todos os registos dentro e fora da sala de aula, é uma prática da escola sempre que existe um incidente haver um registo escrito quer seja com o funcionário quer com um professor, com aluno e verifica-se que a maior parte dos problemas acontecem dentro da sala de aula, na relação verbal, na discussão com o professor, de não aceitarem a indicação do professor, recusar o cumprimento de uma tarefa ou por vezes recusar abandonar a sala de aula quando o professor assim o entende aplicar esse castigo ao aluno. Portanto são coisas desta natureza dentro da sala de aula. Fora, no espaço exterior a maior parte dos problemas acontecem no portão, os alunos que querem sair não estando devidamente autorizados, porque temos aqui 3 situações: os alunos que podem sair a qualquer hora, os que saem só no almoço e os que saem no final do dia conforme a cor do cartão a pedido do Encarregado de Educação e depois tem os outros que querem sair a qualquer hora e não estão autorizados, os maiores problemas acontecem aí, eu estou a dizer que são problemas que não são problemas mas a insistência para sair que depois o funcionário acaba por apresentar queixa. Depois há um outro caso que no pátio entre alunos algumas discussões mais pontuais, este é o quadro da indisciplina nesta escola, digamos que não é grave atendendo ao número de alunos que são 2000 é óbvio que quando vamos fazer a estatística do número de queixas temos muitas queixas, são coisas de pormenor mas não vamos considerar portanto um ato de indisciplina. Temos casos problemáticos. Se quantificarmos temos 4% ou 5% de alunos problemáticos e ainda assim temos alguns serviços de apoio ao nível da psicologia para apoiar determinadas situações dessas, temos ainda assim um gabinete de competências pessoais e sociais formado por alguns professores com sensibilidade para essas áreas e acompanhar os alunos de depois temos o procedimento disciplinar. Portanto temos a parte preventiva e a repressiva, que é o estatuto disciplinar. Temos as</p>

	<p>duas vertentes não pode ser só uma ou só outra. Temos uma jurista que dá apoio aos diretores de turma para a instrução dos processos e aplicamos as penas. É preciso é cumprir porque às vezes estas coisas têm recursos, esta é a burocracia necessária e o acompanhamento da jurista.</p> <p><b>2. Como caracteriza o seu estilo de liderança?</b></p> <p>O meu coisa é o que eu penso outra coisa é o que outros pensam e esta é a primeira questão (sorrisos). Aquilo que eu penso ou pelo menos ter sempre uma opinião sobre as coisas. Concordem ou não eu tenho uma opinião própria, esta é a minha primeira questão, mas isso não significa que a minha opinião tenha que prevalecer. Coloco sempre as ideias dos órgãos que são fundamentais para a escola quer seja no Pedagógico quer seja no Conselho da Comunidade, na Direção sobretudo nestes órgãos que definem o funcionamento da instituição. Naturalmente que gosto de defender as minhas ideias quando acredito nelas mas não mudo facilmente. Mas não acho que seja diretivo. O facto de defender as ideias, eu tenho momentos de decisão. Eu à partida tenho a noção da aceitação por parte das pessoas se a ideia vai ser aceite ou vai ser contestada portanto é preciso jogar um pouco com isso, e o que é preciso saber é que qualquer pessoa ou líder é que só não faz nada. Por muito importante que se julgue só não faz nada. Tem que ter uma equipa e tem que estar com as pessoas, com a comunidade, não pode estar contra mas também não significa tudo o que as pessoas pedem ou querem, não é isso, o que não podem é fazer contra todos. Eu estou a ouvir as pessoas, às vezes, quando elas nem imaginam que estão a ser ouvidas porque não é chegar ao pé das pessoas e perguntar o que é que pensas sobre isso. Por vezes uma simples conversa do acaso consegue-se perceber o quê que a pessoa pensa sobre determinados assuntos. Por exemplo, se eu pergunto o quê que pensas sobre isso, as pessoas provavelmente sentem-se logo constrangidas em emitir a sua opinião para agradar. Eu tento perceber a situação em pequenas conversas e claro que também é preciso conhecer as pessoas, fazer as suas leituras. É preciso ter o cuidado, e aqui é que é importante, nunca correr o risco de querer fazer aquilo que pensa fazer contra todos, nunca funciona. Se na sua avaliação achar que vai estar contra todos tem que encontrar uma outra forma de levar a que as pessoas se aproximem mas nunca enfrentar toda gente e pensar esse tal estilo de: “quero, posso e mando”, isto nunca funciona, é preciso envolver, arrastar as pessoas, acho que esse é o melhor caminho. Se isto é democrático ou não o que é importante é que as pessoas se sintam parte daquela visão que estejam envolvidas na decisão. Isto é preciso ter algum cuidado. Também não só se toma decisões quando há unanimidade há sempre pessoas contra e há sempre a favor. O que temos que ter noção é que se estamos a contrariar a grande maioria da comunidade, porque se estamos a contrariar significa que não estamos a servir a comunidade, portanto alguma coisa tem que ser revista, temos que reavaliar. O que acontece por vezes é que me sinto incomodado quando alguém vem aqui perguntar alguma coisa e eu procuro dar sempre uma resposta, nunca fico pelo que não sei, procuro uma resposta, não sou capaz, a pessoa tem que ter um feedback. Primeiro acho que as pessoas sabem que podem confiar, podem não concordar mas sabem que podem confiar e que aquilo que eu digo possa ser tomado como referência. Algumas são da opinião que eu sou um bocado diretivo mas eu acho que não sou, porque uma vez tomada a decisão ela tem que ser cumprida, não é decidir uma coisa no pedagógico ou no conselho da comunidade e depois eu decidir outra, eu não faço o papel do “bonzinho”. Eu detesto o tipo de estilo em que dizem que as indicações só vem de fora, da secretaria ou da inspeção pois parece que não tomamos decisões, a partir do momento que os órgãos da escola decidem um caminho é aquele que tem que ser cumprido, ate que se reavalie e que se mude,</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>e que se tome outra decisão, mas enquanto não houver essa alteração é aquele o caminho a seguir, e é por aqui que as pessoas julgam que eu sou diretivo por não mudar de opinião muitas vezes, com algumas pessoas. Tudo isto tem haver com a questão da autonomia. Eu sou acérrimo defensor da autonomia da escola. Sou um bocado crítico quando nas lideranças as pessoas se escondem atrás do ministério, da secretaria da educação, da inspeção, disto ou daquilo ou outro, mas esquecem-se que a autonomia nunca é dada, é sempre conquistada, esquecem-se deste pequeno pormenor, portanto se as escolas, as lideranças se não tiveram esta iniciativa de conquistar a autonomia ninguém lhes vão entregar essa autonomia. É preciso assumir e reconhecer o que está errado mas ter sempre que assumir, tem que decidir, isto é que é assumir a verdadeira autonomia. É muito mais difícil mas mais cómodo não decidir e só argumentar que está na lei. A escola tem alguma autonomia e a nível pedagógico tem bastante autonomia e portanto tem que correr esses riscos de fazer o melhor para os alunos, para a escola, para a instituição, para a comunidade também sabendo que quem decide também às vezes pode enganar, é preciso assumir o bom e o mal, é preciso é tentar se enganar poucas vezes, mas também se enganar muito torna-se um incompetente (sorrisos). Mas isso é um risco que se corre e não há que ter medo.</p>
<p>5 Dimensão Posicionamento do diretor em relação às práticas pedagógicas e sucesso dos alunos e da escola</p>	<p><b>1. Como costuma operacionalizar os recursos pedagógicos, didáticos e materiais da sua instituição?</b> Em primeiro lugar nós monitorizamos o sucesso dos alunos período a período, ano a ano, fazemos as comparações com os Rankings, cruzamos, analisamos no pedagógico, nos conselhos de turma no conselho da comunidade. Em função dessa reflexão tiramos conclusões e decidimos ao nível do pedagógico qual é o melhor caminho a seguir ano a ano e daí surgem as sugestões para a gestão dos recursos humanos no ano seguinte, ou seja, se é preciso mudar de professores num determinado nível, se é concentrar esse nível em poucos professores ou dividir por muitos, que professores devem dar determinados níveis, há depois umas sugestões ao nível pedagógico. Por outro lado nós pedimos aos conselhos de grupo que também apresentem sugestões que professores estão mais vocacionados para determinados níveis. Por um lado, a gestão de recursos humanos de professores e por outro lado na constituição da turma pedimos aos professores opinião ou lemos as atas dos anos anteriores para ver as sugestões recomendadas pelo conselho de turma. Em função destes todos contributos formamos os grupos de trabalho. É assim que gerimos os recursos humanos. Não é uma decisão unicamente do Presidente do Conselho Executivo nem só do Conselho Executivo acaba por ser envolvente com toda escola.</p> <p><b>2. Habitualmente, como operacionaliza o exercício das suas funções tendo em vista o sucesso educativo/formativo dos alunos?</b> Foi todo esta ação educativa que estamos a dialogar que permite o exercício das minhas funções.</p> <p><b>3. De que modo a sua liderança influencia o sucesso educativo dos alunos?</b> Pois, isso é que eu nunca percebi! (sorrisos). O que eu sei é que eu tenho fazer o melhor para que isso aconteça mas eu não tenho aqui nenhum dado que eu possa dizer que os alunos têm mais sucesso proporcionada pelo poder de decisão que foi tomada, não há aqui uma relação direta, é difícil de estabelecer. Agora aquilo que eu sei é: quanto melhor for a organização maior será o sucesso dos alunos porque se os alunos dependem numa grande parte da capacidade de cada um e do trabalho de cada um, mas tem uma outra fatia que depende da qualidade do trabalho prestado, o trabalho do professor, da organização da escola, a única certeza que eu tenho é que há um contributo, a</p>

	<p>organização tem um grande contributo, não sei é quantificar, o que eu sei é que tem alguma relação. Nós organizamos de tal maneira que é de trabalhar em equipa, de grupos, departamentos. Logo no início do ano antes do primeiro dia de aulas, uma semana anterior, nós reunimos a semana toda, com várias reuniões, para preparar a reunião geral, preparar os temas para abordar ao longo do ano, consultar os processos dos alunos do ano anterior, aquela arma dos professores do conselho de turma, quando chegamos ao primeiro dia de aulas todo o trabalho de casa está feito pelos professores e é para trabalhar em conjunto e em equipa, não é cada professor para seu lado. Tem que haver um trabalho de equipa alias este foi um tema durante muitos anos do Projeto Educativo de Escola, que é a Cooperação. E é partir daí que os professores vão transmitir deste o primeiro dia de aulas aos alunos o regulamento interno do funcionamento do ano letivo, do que se espera deles, que apoio terão por parte da escola, no fundo é a tal clareza das regras do jogo, a partir daí o trabalho do professor e do aluno vai marcar a diferença e cabe aos órgãos da escola supervisionar, avaliar se está tudo a ser cumprido ou não está ao longo do ano.</p> <p><b>4. Como descreve a sua relação com o pessoal docente e não docente aquando o exercício das suas funções?</b></p> <p>Não é só o que as pessoas querem mas é ter em atenção aquilo que as pessoas sentem porque não vale a pena seguir caminhos em que quando olhamos para trás estamos sós. E numa organização como é a escola em que a parte mais importante são as relações interpessoais tal como disse no início é um fator muito importante que é envolver as pessoas o máximo que puder tendo a certeza que é importante que nunca vamos ter toda gente do nosso lado, mas não ter medo de decidir.</p> <p><b>5. No seu papel de líder/ gestor como se move em relação à situação financeira na atualidade? Tem alguma proposta para o bom funcionamento da escola, mesmo em situação financeira restrita? Qual?</b></p> <p>Não vejo nenhum drama pelo menos aqui nós temos funcionado porque a nível orçamental temos esses valores definidos no orçamento com uma pequena redução. O grande problema está na tesouraria, ou seja, a escola pode funcionar desde que os fornecedores aceitem as requisições, ou seja, a escola não tem dinheiro para pagar, vai criando uma dívida mas não é por isso que a escola deixa de funcionar, tem é problemas de tesouraria. O orçamento é apertado, é verdade, mas sempre foi (sorrisos). As escolas nunca tiveram orçamento folgado a diferença agora é que mesmo esse valor consignado no orçamento não é transferido para a escola e nós não podemos pagar aos fornecedores e estamos a dever aos fornecedores. Podemos é discutir se a dívida é elevada ou não mas aí é uma decisão política. Tudo isto é preciso que a economia seja equilibrada. A escola não tem forma de aumentar as receitas e o que a escola tem é de esperar que as transferências do orçamento da região sejam feitas para as transferências da escola para esta fazer o pagamento, é este o caminho, não há outro.</p>
<p>6 Dimensão satisfação/</p>	<p><b>1. Qual o balanço global que faz do exercício das suas funções de líder enquanto Presidente/Diretor?</b></p> <p>É difícil de responder. Durante este tempo todo acho que o balanço é positivo apesar de cometer alguns erros mas com eles também aprendemos. Não quer dizer que tudo o que foi feito fosse perfeito, não é isso, mas também não quero passar a mensagem que aquilo que se faz aqui é por mim, foi toda uma equipa, embora tenha ideias mais ou menos concretas e gerais em que toda gente perceba as linhas gerais de orientação. Volto a dizer que tudo o que foi feito não foi só feito por mim e não foram só as minhas ideias, foi sempre uma</p>

insatisfação do cargo	<p>decisão mais acertada e abrangente partilhada. Tentei foi conciliar todos os procedimentos da melhor forma e portanto nessa lógica e eu diria que voltaria a fazer a mesma coisa, de seguir o mesmo caminho, daí eu vejo que não fizemos nada de errado, embora algumas serviram para melhor a prática do exercício do cargo.</p> <p><b>2. Será que quer referir ou acrescentar qualquer pormenor sobre o qual a entrevista não contemplou?</b></p> <p>Não, talvez o que possa referir é na descentralização, talvez não se tenha abordado porque eu tenho uma opinião que os serviços de escola devem ser descentralizados, as pessoas devem saber claramente da sua função o que podem ou não fazer. O facto de haver uma equipa de trabalho e uma pessoa responsável por uma determinada atividade, não significa que essa equipa ou essa pessoa responsável não deva estar a informar permanentemente a liderança porque isto se pode descentralizar os serviços, isto não é nada comigo é com o colega X ou com o colega Y. É preciso descentralizar e coordenar e fazer a ligação com tudo isto, porque se descentraliza e se não houver ligação deixa de haver uma ligação na instituição. A direção deve acompanhar de perto os trabalhos e não se desresponsabilizar na sua liderança, ou seja essa pessoa deve informar e coordenar para fazer a ligação entre os grupos de trabalho, estar informado permanentemente, dar sugestões, e não deixar rapidamente que cada um tenha a sua auto gestão. Como balanço queria deixar aqui a ideia de descentralizar mas sempre presente uma coordenação em que o líder sinta responsável e que diga que o que fez foi feito por outro. Corresponsabilização entre o líder e a equipa responsabilizando sempre a direção e sua equipa. Se correr bem todos são responsáveis se correr mal também, embora do ponto de vista legal é sempre o presidente o responsável. Nunca esquecer que o órgão é sempre o responsável pela instituição. O que eu digo sempre à equipa é que somos todos responsáveis, por exemplo é o que se passa com a atribuição dos horários, tentamos satisfazer cada professor de acordo com a sua participação, mas repare que às vezes em matéria de horários às vezes surgem situações de pormenores, mas cada um vê um drama na gestão de horários por vezes, por exemplo conciliar com a vida familiar, mas é só no início do ano letivo, portanto são todas estas situações que se têm de gerir...(sorrisos).</p>
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**FIM**  
**Obrigada pela sua colaboração.**

## APÊNDICE XII

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### AOS PRESIDENTES/DIRETORES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

A presente entrevista, de cariz semidiretivo, insere-se num estudo em curso no âmbito de doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) e destina-se aos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira. A investigação tem como objetivo analisar os estilos/modelos de liderança praticados nas instituições tendo em conta uma realidade marcada pelos fortes condicionalismos da atualidade que têm vindo a impor novas limitações locais, regionais e nacionais.

**TÍTULO DA TESE:** *Gestão e Liderança Escolar numa Sociedade em Crise*

#### OBJETIVOS GERAIS:

1. Conhecer o posicionamento dos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) relativamente aos estilos/modelos de liderança nas instituições escolares.
2. Conhecer que *sentidos de lógicas de ação* dão os Presidentes/Diretores ao estilo/modelo de liderança que adotam.
3. Conhecer as linhas de ação do Presidente/Diretor no contexto das práticas pedagógicas com vista ao sucesso dos alunos.
4. Identificar nas instituições escolares os estilos/modelos de liderança predominantes.
5. Conhecer o impacto da influência da liderança no sucesso escolar dos alunos.

## Legitimação da entrevista

Contextualização	<p>1. Escola 1º, 2º, 3º Ciclos PE/ Professor Francisco Barreto - Fajã da Ovelha</p> <p>2. Local/meio - Rural</p> <p>3. Data – 25 de maio de 2012</p> <p>4. Duração 2h 28 minutos</p>
1 Dimensão pessoal	<p>7. Identificação pessoal e profissional. Professor Delfim Lourenço</p> <p>8. Idade: 44 anos</p> <p>9. Naturalidade: Fajã da Ovelha</p> <p>10. Estado civil: Casado</p> <p>11. Formação académica: Licenciatura em Educação Física</p> <p>12. Tempo no exercício do cargo: Cerca de 8 Anos</p>
2 Dimensão profissional	<p><b>1. Qual o seu percurso profissional?</b> Exerci vários cargos da escola: Professor, depois segui a Comissão Instaladora desta escola e desde essa altura Presidente do Conselho Executivo.</p> <p><b>2. As suas decisões no exercício do seu cargo foram influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se mais ao longo da sua carreira profissional?</b> Não, foi uma opção que tive que fazer. Estava a lecionar noutra escola e como sabia que esta escola iria abrir e tive o convite, então mudei para a presente escola. Aceitei e formámos a equipa e não estou arrependido, ganhei foi mais uns cabelinhos brancos (sorrisos). De dia para dia o cargo torna-se mais difícil, mas são os desafios da profissão.</p> <p><b>3. De que modo a sua vida familiar e social influencia o exercício do seu cargo?</b> Sim influenciou, a minha vinda para esta escola, implicou mudança de residência, e como tinha uma filha que iria frequentar o primeiro ano tivemos que fazer estas opções. Desta forma mudei a minha particular e privada em prol da vida profissional, mas volto a dizer que não estou nada arrependido (sorrisos).</p> <p><b>4. Porque optou pelo cargo de Diretor?</b> Inicialmente como já referi foi um convite e o reforço de algumas pessoas, o incentivo para eu estar na Direção. No início não estava a prever estar à frente da Direção mas como tive o convite em fevereiro de 2004 para instalar a escola, abrir a Comissão Instaladora e logo foi em setembro de 2004.</p> <p><b>5. Exerceu o cargo sempre na mesma instituição escolar?</b> Claro que sim, dado já o historial profissional de que já falámos.</p> <p><b>6. O que o motiva mais diariamente no exercício do seu cargo?</b></p>

	<p>Eu costumo dizer que a vida faz-se de desafios, eu tive o desafio de instalar a escola e logo pensei que ao fim de dois anos a escola já estava instalada, outra equipa que me venha substituir. Mas tive um novo desafio, que seria continuar mais quatro anos, e passado este tempo, há dois anos novo desafio para continuar na Direção da escola, outros elementos, enfim são desafios do dia-a-dia, a vida faz-se de desafios.</p> <p>Há um objetivo que vamos tentar conseguir, saio de casa e já começo a pensar que objetivos tenho que cumprir hoje, penso nos alunos, no pessoal docente e não docente, pessoal administrativo..., é tudo que nos vai motivando o dia-a-dia. Há dias que não se consegue fazer tudo, vamos fazendo e assim a noite empresta (sorrisos).</p> <p><b>7. Quais as dificuldades que mais sente na tomada de decisões?</b></p> <p>Dificuldades... por vezes não é fácil falar com colegas, porque nós somos todos colegas sobretudo em situações que não correram tão bem, profissionalmente as pessoas não são as mais corretas, tanto professores como funcionários, como alunos como às vezes encarregados de educação, são todos momentos em que temos que ter tomadas de atitudes e decisões e que por vezes nós não gostamos de tomar. Por exemplo chamar um encarregado de educação e relatar o que se passou menos correto com o filho, não é nada confortável... quando temos a outra situação o seu filho é cinco estrelas, e está de parabéns, mas infelizmente aparecem mais as situações pelo lado negativo ...e custa às vezes e sendo um meio pequeno a escola, temos que saber falar de acordo com determinada situação, temos que nos adequar e às vezes é difícil lidar com esta diversidade de contextos de ação.</p> <p>As dificuldades de tomada de decisões são estas que aparecem no dia a dia, não é fácil somos humanos e cada um tem as suas lacunas...</p> <p>Cada situação é uma situação, se eu chamo por exemplo cá uma pessoa por uma determinada situação, o meu objetivo não falar com a pessoa para arranjar um conflito, mas é para resolver algo que não está tão bem, ouço sempre o que se passou contado pela pessoa, todo o processo é construído com a pessoa, mas se houver uma situação que não se consegue, tento levar a descobrir o caminho, a educação no fundo é um caminho. Se algo não corre bem, na primeira vez, na segunda vez então temos que tomar outras posições.</p> <p>Posso lhe dizer que nesta escola por exemplo houve uma ou outra situação em que tive que ser mais autoritário, eu se tenho conhecimento das situações eu não as deixo correr, não se pode avançar e temos que corrigir e melhorar, a opinião de um a opinião de outro, temos que ouvir e resolver o problema, não é criar ainda mais um problema, muitas vezes com a cabeça quente é mau, às vezes é preciso as pessoas descansar, tomar um chazinho, relaxar e amanhã irei resolver, reagindo emocionalmente poderá não resultar mas não é o deixar andar ...não pode ser, eu falo por mim gosto de falar com os colegas da Direção saber mais alguma informação, saber o porquê deste acontecimento? Isto em todo o lado e em qualquer instituição, os problemas existem e vão continuar a existir...</p>
<p>3</p> <p>Dimensão formação e desenvolvimento profissional</p>	<p><b>1. Como se atualiza para o cumprimento do cargo que exerce?</b></p> <p>Ora bem, por exemplo fiz uma pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, a qual deu-me para ter mais alguns conhecimentos em determinadas áreas, sobretudo na parte de liderança, sobretudo uma unidade de estudo que teve a ver com o projeto educativo e com todas as ligações que poderá haver é muito interessante. Vou participando em ações de formação, e vamos tentando seguir diariamente as Orientações e temos que</p>

	<p>andar sempre a nos atualizar e tentando melhor a nossa prática profissional. Tento também dialogar com os outros colegas, saber o que os outros estão a fazer, deve haver sempre o contacto com as outras escolas, saber o que estão a fazer e se está a resultar ou não está a resultar, é evidente que as coisas boas que se passam nos outros lados vamos tentando capitalizar, pode até na nossa escola não resultar, mas podemos pelo menos adaptar à nossa realidade.</p> <p>A nossa realidade é nossa, um determinado projeto pode numa escola resultar cinco estrelas, não significa que na nossa escola resulte, são realidades diferentes, o meio sociocultural e económico é diferente. Nós temos obrigação de nos aproximar de projetos inovadores, estarmos com o conhecimento dos resultados do observatório da qualidade.</p> <p>Assisto também a conferências, debates, seminários. Vou-me atualizando em quase tudo o que aparece na Região. A escola constrói-se ...</p> <p><b>2. Em sua opinião, quais as características mais marcantes que o líder escolar eficaz deve ter no seu perfil?</b></p> <p>Já falei um pouco na minha opinião dentro de uma escola mete---me impressão porque é que as portas do Conselho Executivo têm de estar fechadas, eu tenho sempre a porta aberta, para qualquer situação da comunidade, facilitar a comunicação, por acaso tenho um papelinho que diz quando estou normalmente estou ocupado em situações pontuais. Acho que o espaço ao estar aberto, as pessoas que se há um problema venham logo cá. É preciso saber ouvir as pessoas é uma característica fundamental de um líder. Outra é o líder estar sempre atualizado, minimamente atualizado sobre os vários temas. Tem que saber onde deve chegar, em primeiro lugar. Ser transparente, coerente na decisão, sobretudo tem que transmitir confiança. Ninguém é dono da razão, nós aqui no Conselho nunca sabemos tudo, e quando não sabemos temos a possibilidade de pedir apoio uns aos outros. É mostrar que a pessoa é capaz tem um caminho, deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias porque o grupo de trabalho tem de ter uma referência e não vacilar. É também ser um bom comunicador, a comunicação não é verbal mas também escrita.</p> <p>É bom ter amigos, nós estamos todos para trabalhar e todos para que os alunos tenham sucesso... Tem de inspirar confiança na comunidade, haver uma boa relação de respeito, saber que há uma direção na escola e que se pode relacionar, a discussão no bom sentido é saudável (sorrisos).</p> <p>É preciso estar predisposto para ir ao encontro da solução. Pensamos que as escolas estão paradas, mas não, há 8 anos que a escola mudou tanto e tanto, não estão paradas...</p> <p><b>3. No seu olhar clínico de líder, como avalia a sua escola ao nível das necessidades dos alunos?</b></p> <p>Há alunos com carências, a verdade é essa ...às vezes determinados têm determinadas atitudes dentro da escola, porque há vezes têm carências de afetos, dificuldades até para chamar atenção, a falta de afeto familiar.</p> <p>O aluno para não tem como chamar a atenção para conseguir e alguns naturalmente têm inúmeras carências ... Falta-lhes é mesmo o apoio familiar. Falta-lhe as orientações em casa para os apoios aos deveres escolares. Isto é um problema que nós temos e conhecimento das famílias por parte das novas tecnologias...Este problema de todas as escolas. Quando me vem um pai aqui e me diz que já não sabe o que faz ao seu filho, isto é sinal que o ambiente em casa está mal orientado, não há respeito em casa, como pode haver na escola? Dentro da família deve haver princípios.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Os pais devem colocar objetivos aos seus filhos, conversar, o que querem fazer na vida. Em casa é preciso falar do futuro, preparar os filhos para o seu futuro de acordo com as suas possibilidades, de acordo com as situações da sua vida. Há muitos pais e filhos que não sabem o que faz sentido o estudo, o que faz sentido a escola.</p> <p>No início do ano na reunião geral, converso com os pais sobre os objetivos que devem colocar aos filhos. Nós temos uma psicóloga, as portas estão abertas e havemos trabalhar, a escola é complemento. Nós fazemos a nossa parte será feita pelo melhor.</p>
<p>4</p> <p>Dimensão posicionamento do diretor em relação aos estilos/modelos de liderança</p>	<p><b>1. Em sua opinião, qual o posicionamento do Presidente face à tomada de decisão no dia a dia escolar (ao nível da disciplina, pedagogia, currículos e atividades)?</b></p> <p>Posicionamento do diretor, como já referi não podemos ser autoritários, está fora de questão. Também o que está mal é preciso tomar medidas, temos focos, por exemplo se temos problemas de indisciplina com os alunos temos que resolver, esta semana tem sido orientada para estas questões de indisciplina. Todo esse processo os alunos por vezes complicam e os pais também às vezes não colaboram, os pais não aparecem mesmo com convocatória....</p> <p>Quanto aos balanços pedagógicos vemos se está tudo a ser cumprido, temos que estar atentos a estas situações. Nós temos um projeto e fazemos balanços periodicamente e estar sempre a atuar não podemos deixar andar, a melhor forma é preciso alterar, reorganizar-se as atividades com vista ao sucesso educativo dos alunos.</p> <p><b>2. Como caracteriza o seu estilo de liderança?</b></p> <p>Penso que já falamos e já dá para tirar as inalações, não sou autoritário, não também não é o deixa andar...</p> <p>Quando é necessário e é preciso, eu posso estar errado, mas esse autoritarismo nunca pode ser um foco de um problema. Não vou dizer que em todas as áreas para os alunos por exemplo é preciso para haver o respeito.</p> <p>Eu a partir do momento que existe um problema, eu marco a presença, e vamos mudar para o sucesso educativo dos alunos.</p>
<p>5</p> <p>Dimensão Posicionamento do diretor em relação às práticas pedagógicas e sucesso dos alunos e da escola</p>	<p><b>1. Como costuma operacionalizar os recursos pedagógicos, didáticos e materiais da sua instituição?</b></p> <p>A escola a nível de recursos humanos está bem servida, nós ainda não tivemos a necessidade de racionalizar as fotocópias, pedimos aos professores para gerir e por exemplo se os alunos precisarem fazer um trabalho evitem de tirar as fotocópias e enviem para o e-mail dos seus respetivos professores. Evitem o suporte de papel, mas se for necessário para uma exposição claro que podem fazer ...</p> <p>Ao nível de computadores, por exemplo portáteis, já precisávamos de mais, de vídeo projetores podíamos ter mais um pelo menos. Ao nível de recursos materiais nós temos uma plataforma e fazem as requisições com antecedência e logo está tudo coordenado...</p> <p>Ao nível de pessoal temos bons profissionais e estamos bem servidos. Não vou dizer que temos todos, mas às vezes temos pessoas que têm determinados problemas familiares e pessoais com doenças. Nesse aspeto não tenho razões de queixa, mas não tenho motivos tanto como há 10 anos...neste momento as pessoas são profissionais. As pessoas tiram as suas horas para a formação, nós temos a situação de permuta, tudo se resolve. O artigo 92 tem pouco funcionado onde me lembro que antigamente era hábito...A formação é benéfica para a escola, para a área</p>



	<p>profissional, assim fazem a formação que será uma mais-valia para os alunos, é logo autorizada sem prejuízo das aulas.</p> <p><b>2.Habitualmente, como operacionaliza o exercício das suas funções tendo em vista o sucesso educativo/formativo dos alunos?</b></p> <p>É assim...é evidente que o sucesso da escola é o sucesso dos alunos. O aluno que sai desta escola tem de se adaptar à outra escola e tem estar preparado para entrar e para ser no mínimo um aluno médio.</p> <p>No início do ano eu costumo dizer aos Encarregados de Educação e aos professores que os alunos têm de estar bem preparados para o confronto com os diversos contextos escolares.</p> <p>O aluno tem de estar preparado não pode ser um aluno fraco, o grau de exigência tem de ser ao máximo... Alguns dos alunos que vão por exemplo para o secundário eu gosto de saber os resultados seguintes, eu apoio para continuar com o seu sucesso educativo. Eu foco sempre o aspeto do sucesso dos alunos.</p> <p><b>3. De que modo a sua liderança influencia o sucesso educativo dos alunos?</b></p> <p>É ...é ... mas a liderança do Presidente faz-se com as outros agentes, forças à volta, com as forças para o sucesso. Vamos influenciando os que estão à nossa volta.</p> <p>O papel do Diretor de turma é importante ele tem os outros professores para que todos consigam o sucesso dos alunos...</p> <p>Em Conselho de Turma tem um papel e qualquer problema o Diretor está sempre presente a Direção da Escola.</p> <p>Os departamentos, os vários grupos disciplinares têm uma influência no estilo de liderança. É o que eu digo, se deixarmos andar é mau mas se estamos a trabalhar para o mesmo lado o sucesso será de todos, temos que remar todos para o mesmo lado. Todos somos profissionais...Não vou dizer que fácil, vamos, vamos tentando...</p> <p><b>4. Como descreve a sua relação com o pessoal docente e não docente aquando o exercício das suas funções?</b></p> <p>Eu acho que a relação é boa, a verdade é esta: não podemos agradar a gregos e troianos ...Alguém me disse uma vez, eu estou aqui não é para fazer inimigos, eu estou aqui para trabalhar e ter amigos, estamos todos cá para trabalhar e os alunos terem sucesso...</p> <p>Tem que haver uma boa relação de respeito, de saber que há uma Direção na Escola e que está disponível para conversar em qualquer momento, mesmo fora do Gabinete...</p> <p><b>5. No seu papel de líder/ gestor como se move em relação à situação financeira na atualidade? Tem alguma proposta para o bom funcionamento da escola, mesmo em situação financeira restrita? Qual?</b></p> <p>Nós fazemos determinadas atividades com determinadas verbas, temos que nos adaptar, é assim se eu tenho cem eu gasto cem, mas se eu tiver cinquenta eu gasto cinquenta e eu tenho que tentar é fazer a atividade com a mesma qualidade.</p> <p>A única situação é que a nível financeiro com os concursos, determinada portaria, os concursos, precisam de determinadas autorizações e isso é constrangedor, determinadas orientações que nos preocupa com os orçamentos, e às vezes as coisas são novas, e por vezes são lentas. Por exemplo não reparar um elevador, porque preciso da autorização da direção</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>do plano e finanças. O gabinete faz tudo e mais alguma coisa para nos esclarecer determinadas situações e até às vezes pode ir até nível nacional. A nível financeiro é evidente que temos coisas em atraso, mas sabemos que só podemos gastar o importante é estar atento ao orçamento. Por exemplo com a alimentação pode alterar e variar, mas por exemplo com o passe escolar eu não posso alterar, os valores estão tabelados está fora de questão. Tem de haver rigor e planificação e nós dentro da escola temos que ser rigorosos na execução orçamental e financeira.</p> <p>Determinadas orientações têm a ver com a lei 8, dificulta-nos algumas coisas...Se preciso de x verba eu tenho que contemplar no orçamento...Temos que ser muito rigorosos na gestão.</p>
<p>6</p> <p>Dimensão satisfação/ insatisfação do cargo</p>	<p><b>1. Qual o balanço global que faz do exercício das suas funções de líder enquanto Presidente/Diretor?</b></p> <p>Balanço é assim...há dias como em qualquer profissão nós pensamos assim: eu não estou para isto... Tira anos de vida, quando não há reconhecimento às vezes pelos pais, por algum colega nosso, algum funcionário com alguma crítica menos ética, isso deita-nos às vezes abaixo, mas se descansarmos e pensáramos esses desafios dão-nos mais força para exercer os novos desafios. Eu vou mostrar que todos vamos conseguir, a minha porta está sempre aberta ... os comentários menos corretos não vou alimentar...é difícil fazermos o nosso próprio balanço.</p> <p>O balanço penso eu que serão os outros membros da escola que devem fazer...mas gosto, gosto, gosto muito do que faço.</p> <p>Há determinados cargos acho que acho que não são eternos, um terceiro mandato não se sabe se haverá, mas sinto que já fiz muita coisa, e penso que também devemos dar oportunidade a outros, mas quem está no mandato tem que levar até ao fim.</p> <p>Eu digo que tenho hora de entrada e não tenho hora de saída e muitas vezes quando saio eu levo ainda documentos e trabalho para casa...</p> <p><b>2. Será que quer referir ou acrescentar qualquer pormenor sobre o qual a entrevista não contemplou?</b></p> <p>Não, é assim só se calhar reforçar o trabalho dos professores, e dos funcionários que talvez chegam a casa talvez exaustos, sobretudo ao nível do acompanhamento dos alunos, todos fazem tudo pelos alunos e às vezes falta um pouco de reconhecimento. Os professores fazem tudo e mais alguma coisa pelos alunos e é mau quando um encarregado de educação não reconhece.</p> <p>Eu também ao nível da Secretaria Regional da Educação tenho todo o apoio e nada tenho a apontar, tenho só recebido toda a disponibilidade e apoio por parte da Secretaria de Educação em prole do sucesso educativo da escola.</p>

**FIM**

**Obrigada pela sua colaboração.**

## APÊNDICE XIII

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### AOS PRESIDENTES/DIRETORES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

A presente entrevista, de cariz semidiretivo, insere-se num estudo em curso no âmbito de doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) e destina-se aos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira. A investigação tem como objetivo analisar os estilos/modelos de liderança praticados nas instituições tendo em conta uma realidade marcada pelos fortes condicionalismos da atualidade que têm vindo a impor novas limitações locais, regionais e nacionais.

**TÍTULO DA TESE:** *Gestão e Liderança Escolar numa Sociedade em Crise*

#### OBJETIVOS GERAIS:

1. Conhecer o posicionamento dos Presidentes/Diretores das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) relativamente aos estilos/modelos de liderança nas instituições escolares.
2. Conhecer que *sentidos de lógicas de ação* dão os Presidentes/Diretores ao estilo/modelo de liderança que adotam.
3. Conhecer as linhas de ação do Presidente/Diretor no contexto das práticas pedagógicas com vista ao sucesso dos alunos.
4. Identificar nas instituições escolares os estilos/modelos de liderança predominantes.
5. Conhecer o impacto da influência da liderança no sucesso escolar dos alunos.

## Legitimação da Entrevista

Contextualização	<p>1. Escola Secundária Francisco Franco</p> <p>2. Local - Funchal</p> <p>3. Data 1/06/2012</p> <p>4. Duração 1h16 minutos</p>
1 Dimensão pessoal	<p>13. Identificação pessoal e profissional. Professora Dina Jardim</p> <p>14. Idade: 55 anos</p> <p>15. Naturalidade: Seixal – Porto Moniz</p> <p>16. Estado civil: Casada</p> <p>17. Formação académica: Doutoramento em História – Faculdade de Letras de Lisboa</p> <p>18. Tempo no exercício do cargo: Cerca de 15 Anos (frente do cargo)</p>
2 Dimensão profissional	<p><b>1. Qual o seu percurso profissional?</b> Professora de carreira e está à 15 anos no cargo de presidente da direção executiva da escola.</p> <p><b>2. As suas decisões no exercício do seu cargo foram influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se mais ao longo da sua carreira profissional?</b> Sou professora por opção pessoal e fiz sempre carreira académica na área científica e na área pedagógica. Doutoramento é na área científica de História. Ao longo da carreira desempenhei todos os cargos, Direção de turma, Delegada disciplinar, Coordenadora de ciclos/diretores de turma, Presidente do Conselho Pedagógico, fiz parte da direção de outras escolas e agora faço parte da direção desta escola desde há 15 anos.</p> <p><b>3. De que modo a sua vida familiar e social influencia o exercício do seu cargo?</b> A minha vida familiar nunca prejudicou a vida profissional e vice-versa. Há pessoas que não exercem os cargos pela família, eu nunca fiz esta opção. Portanto, sempre foi possível conciliar a vida profissional com a vida familiar, com o marido, filhos...Acho que a estabilidade familiar, até pode escrever, contribuiu para o meu desempenho familiar com a carreira académica, com tudo. Acho que para ser professor é preciso fazer investigação científica, é preciso estudar, é preciso trabalhar, não se pode estagnar, porque no ensino é preciso estar em permanente atualização.</p> <p><b>4. Porque optou pelo cargo de Diretor?</b> Primeiro porque achei que tinha um projeto para a escola e que esse projeto pessoal só poderia pôr em prática na direção deste cargo.</p> <p><b>5. Exerceu o cargo sempre na mesma instituição escolar?</b> Como já referi, tive outras experiências noutras escolas e desde então estou cá há 15 anos.</p> <p><b>6. O que o motiva mais diariamente no exercício do seu cargo?</b></p>

	<p>São várias coisas que me motivam. Em primeiro lugar a possibilidade de inovar, de pôr a funcionar a escola, de melhorar o desempenho e os resultados que se consegue através do projeto que concretizo, é isso que me motiva.</p> <p><b>7. Quais as dificuldades que mais sente na tomada de decisões?</b>  Depende das circunstâncias, neste momento são as dificuldades económicas. Para contornar esta situação fazemos parcerias e temos consigo algumas sobre tudo com o empenho dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação. Os funcionários, toda a gente. Toda a gente colabora. Nós sempre fizemos uma gestão criteriosa dos recursos financeiros e humanos. Parto do princípio que o dinheiro do estado é para poupar de maneira que é para gerir com critério. Nós há muito tempo que tomamos opções para rentabilizar os recursos, por exemplo, no papel já há uns 10 anos fomos reduzindo o consumo do papel. Nós temos a escola ligada em rede desde 1999. Portanto rentabilizados os recursos, já há muito tempo, antes de ser moda. Portanto as nossas ligações são informáticas, quer para os alunos, quer para os professores. Nós temos vários programas, desde o moodle, recorremos ao email... para os professores e outros documentos funcionam através do correio eletrónico, isto é o exemplo do papel... Portanto, em todos os setores nós sempre procuramos rentabilizar os recursos e poupar ao máximo.</p>
<p>3 Dimensão formação e desenvolvimento profissional</p>	<p><b>1. Como se atualiza para o cumprimento do cargo que exerce?</b>  Faço muita formação contínua e como já referi anteriormente, investimento no conhecimento científico.</p> <p><b>2. Em sua opinião, quais as características mais marcantes que o líder escolar eficaz deve ter no seu perfil?</b>  São várias características que posso pôr no mesmo plano: Capacidade de decidir, ouvindo os outros. Tem de ouvir e depois decidir. São duas capacidades diferentes. É preciso ouvir para depois decidir. Por exemplo eu pedi aos professores uns projetos e em particular a um professor que já trabalha comigo há 30 anos e ele deu-me uma série de sugestões que eu achei muito boas e já convoquei os outros e já orientei e depois vou ver no final. Refiro a capacidade de ouvir e ouvir sobretudo os órgãos, refiro aqui o conselho pedagógico e o conselho da comunidade educativa. Outra qualidade que é preciso ter é bom senso (sorrisos). A democracia é um exercício de gestão de conflitos. É preciso deixar de parte os interesses pessoais de cada um e procurar uma resposta comum. As respostas e as decisões têm de ser dadas em função da escola. Nunca interesses particulares. Essa é às vezes a maior das dificuldades porque cada um tem a sua capela, o seu altar o seu santo, mas eu sou assim... depois as pessoas acabam por perceber que sou assim...os alunos também sabem que funcionamos sempre assim. Às vezes digo, se fosse para ser rica mudava de profissão. Montava uma tasca e vendia vinho a copo (sorrisos). Se fosse por outras razões escolhia outra profissão, outras oportunidades (sorrisos). É preciso é gostar do que se faz e ter disponibilidade. Porque se nós não tivermos disponíveis, se não gostarmos dos outros, é muito complicado... A experiência pedagógica com os alunos de lecionação são fundamentais para se desempenhar o cargo como deve ser. É preciso conhecer toda a estrutura de uma escola e uma das vantagens que tive quando vim para aqui foi a experiência que eu tive nos cargos que eu desempenhei. Eu tive praticamente os cargos todos antes de vir para aqui, todos deram-me um conhecimento profundo da escola. Todos estes conhecimentos deram-me a possibilidade de ocupar o cargo de diretora da escola. Outra situação que é</p>

	<p>importante, é preciso dar espaço às pessoas, porque a escola é o centro do conhecimento, de toda a aprendizagem, do saber, da formação da personalidade, dos alunos, porque eles entram cá com 15 anos e saem com 18 anos. Portanto eles têm espaço para crescer, para aprender, para desenvolver a sua personalidade. Essa liberdade que não é libertinagem que são duas coisas diferentes, portanto essa liberdade é fundamental para aprendizagem das vivências. Se a escola não for capaz de dar ao aluno de criar a sua própria identidade, então a escola não serve para nada. Devemos de ver o perfil de cada um para o desempenho das suas funções. Nós aqui temos por exemplo o curso EFA e outros cursos e tenho a preocupação de acordo com o seu perfil. Os recursos humanos são muito importantes porque todos são fundamentais na escola. É preciso saber por exemplo adequar o funcionário ao espaço onde possa rentabilizar mais as suas funções e até de cada professor à turma, à disciplina...é preciso adequar cada um, essa conjugação é muito importante para a aprendizagem do aluno, para a motivação, para o bom funcionamento da escola, para o sucesso educativo. Se não tivermos todos estes cuidados temos até conflitos, portanto é preciso prever para que os conflitos não aconteçam. Quando perdemos a noção do contexto e da realidade para voltar a ter essa relação é muito mais difícil...Portanto se os professores estão em sintonia, se tudo funciona muito bem, portanto não há desmotivação e há sucesso educativo.</p> <p><b>3. No seu olhar clínico de líder, como avalia a sua escola ao nível das necessidades dos alunos?</b></p> <p>Nós, eu e a minha equipa, nós temos uma equipa que funciona muito bem. Nós temos um princípio nesta escola, é que todo o aluno que se matricule nesta escola é para ter sucesso. Portanto o sucesso traduz-se concretamente no diploma que ele recebe no fim do 12º ano, em todos os cursos. Nós damos apostamos em todos os alunos, se ele se enganou no percurso nós convidamos a mudar de curso dado que não se adequa ao perfil dele. Nós damos a possibilidade dos alunos concluir o 12º ano. A escola tem de ser atrativa, tem de estar em função dos alunos. Eu por exemplo pedi aos diversos departamentos e os professores fizeram as sondagens no mercado de trabalho quais as propostas que tinham mais viabilidade no mercado de trabalho regional, que é muito limitado. Além disso, nós temos na escola melhorado sempre os laboratórios, temos uma galeria de arte para os alunos para os alunos exporem os seus trabalhos, temos melhorado todas as condições e temos adequado aos alunos e às suas necessidades. Portanto nós temos laboratórios específicos para os cursos, nós temos 9 salas de informática, temos o curso de mecânica, de eletrónica, de multimédia, laboratórios de física de química, clubes, clubes desportivos ... Nós temos condições, as condições são excelentes, por exemplo reformulamos a biblioteca, temos espaços que tem desde livros para consulta, nós até podemos lá ir ...computadores ligados à internet, tem uma sala de estudo, uma sala de filmes, podem até fazer trabalhos de grupos, é um centro de estudo. Nós temos clubes para faixas etárias baixas. Todos os anos fazemos uma colónia de férias para angariar fundos. As pessoas às vezes perguntam-me: o que é que fazes na escola todo o dia? Eu invento coisas (sorrisos). Eu encontro sempre alguém disponível para um projeto novo. Por exemplo, tivemos uma exposição e encontrei sempre apoio para esta exposição de arte. A responsabilidade da montagem da exposição é dos alunos. No dia da inauguração, foram dois alunos que guiaram a exposição em toda a escola. Foi um momento excecional e todos deram o máximo, criaram um campo de artistas, uns abriram com música e outros com a apresentação das</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	artes. Estiveram presentes os familiares, de modo que funciona assim esta escola...
4 Dimensão posicionamento do diretor em relação aos estilos/ modelos de liderança	<p><b>1. Em sua opinião, qual o posicionamento do Presidente face à tomada de decisão no dia a dia escolar (ao nível da disciplina, pedagogia, currículos e atividades)?</b></p> <p>Praticamente não temos indisciplina na escola, é residual. Alguns alunos são menos educados, é mais uma questão da educação do que propriamente indisciplina. Em matéria pedagógica, as tomadas de decisão são tomadas de acordo com o conselho pedagógico. Só tem professores e estão representados todos os grupos disciplinares. É composto pelos coordenadores de departamento, o representante dos clubes e projetos, orientação pedagógica... portanto somos 10 pessoas. A regulamentação da componente não letiva, aquelas 4 horas que os professores têm de estar na escola é regulamentado pela direção. Foi decidido que nas 4<sup>as</sup> feiras, todos os professores têm 90 minutos para reuniões, das 17h às 18h30. Para preparar aulas, materiais, em função da sua disciplina. Reúnem-se todos, todos. Tem servido para melhorar as práticas pedagógicas, afinam as estratégias e até para formação. OS delegados, muitas vezes formadores, dão formação aos colegas, até acreditada. Os restantes 90 minutos serve para apoio direto aos alunos. Temos um calendário e o professor dá apoio aos seus alunos. É na componente não letiva. O resultado disso tem sido a melhoria das notas, tem sido o 4ºano consecutivo que melhoramos os resultados do ranking. Nós entramos nas olimpíadas de física...Este trabalho todo tem a ver com apoio e com a formação que tem sido bem aplicada, acolhida e executada pelos professores. A matéria científica e pedagógica tem sido muito importante neste campo.</p> <p><b>2. Como caracteriza o seu estilo de liderança?</b></p> <p>Julgo que tenho um pouco de cada, quando é necessário ser autoritária, sou... mas acho que sou mais democrática. Acho que deve haver um trabalho conjunto e todos trabalham. Depende da maneira de ser, cada líder tem o seu estilo.</p>
5 Dimensão Posicionamento do diretor em relação às práticas pedagógicas e sucesso dos alunos e da escola	<p><b>1. Como costuma operacionalizar os recursos pedagógicos, didáticos e materiais da sua instituição?</b></p> <p>Penso que já abordámos um bocado esta temática. Por exemplo, temos quadros interativos, videoprojectores, tentamos que todos tenham acesso aos materiais, tudo ao serviço dos professores e alunos.</p> <p><b>2. Habitualmente, como operacionaliza o exercício das suas funções tendo em vista o sucesso educativo/formativo dos alunos?</b></p> <p>Envolvendo todos, envolvendo diretamente os alunos. Quando as provas são públicas, assisto. Por exemplo, nas apresentações de fim de curso, nas provas de aptidão profissional.</p> <p><b>3. De que modo a sua liderança influencia o sucesso educativo dos alunos?</b></p> <p>Eu reúno com os alunos e eles apresentam propostas para o plano anual de escola, apresentam os projetos, executam e apresentam publicamente os relatórios, nas atividades extracurriculares, em qualquer área. Tudo isto influencia o sucesso e a forma como oriento a escola conduz ao sucesso. Eu vou orientar a escola, vou dar condições aos alunos e professores para trabalhar, para se sentirem bem, capacidade de estudo e trabalho e terem sucesso. Os alunos têm de sair daqui com capacidade de iniciativa, eles têm de estudar as teorias e aplicar na prática.</p>

	<p><b>4. Como descreve a sua relação com o pessoal docente e não docente aquando o exercício das suas funções?</b> Eu tenho uma boa relação com toda a gente, com todos. Também quando tenho de dizer digo, quando dou uma ordem é para cumprir...</p> <p><b>5. No seu papel de líder/ gestor como se move em relação à situação financeira na atualidade? Tem alguma proposta para o bom funcionamento da escola, mesmo em situação financeira restrita? Qual?</b> O nosso Plano Anual de Atividades, tem sido cumprido todos os anos, apesar das restrições. Temos entidades exteriores à escola que têm colaborado muito. As nossas visitas de estudo têm sido cumpridas. Os alunos têm o passe, quando não têm a escola dá o bilhete. Se o aluno tem posse, ele compra. Juntamos a biologia, a física e a química e vão todos e a visita é rentabilizada. As visitas se forem para sair fora do Funchal é o dia todo e se for dentro, as visitas fazem parte da aula. Já anteriormente fazíamos a planificação em conjunto com os delegados, aproveitando os recursos. Às vezes pedimos recursos a vários organismos e muitas vezes acabamos por conseguir. São os tais conhecimentos pessoais! Em cada momento vamos conseguindo ultrapassar as dificuldades ou com as parcerias ou com o apoio dos pais.</p>
6 Dimensão satisfação/ insatisfação do cargo	<p><b>1. Qual o balanço global que faz do exercício das suas funções de líder enquanto Presidente/Diretor?</b> Penso que tenho feito um bom trabalho (sorrisos). Tenho boas equipas de trabalho...</p> <p><b>2. Será que quer referir ou acrescentar qualquer pormenor sobre o qual a entrevista não contemplou?</b> É muito difícil estar a caracterizar a escola em tão pouco tempo. De facto esta escola tem sido uma preocupação minha e da equipa, a preparação científica para entrarem na faculdade ou para o mundo do trabalho. A nossa escola tem a preocupação de inovar e experimentar. Todos os meses fazemos uma saída de campo, nos campos da biologia, geologia, informática e nos clubes, nas artes. Além dos clubes, temos projetos em parceria com a Universidade da Madeira e outras instituições como as jornadas do ambiente. Os nossos alunos já ganharam prémios a nível internacional, já foram até às Canárias. É importante a projeção da escola e dos alunos, a saída é importante porque desenvolve não só os conhecimentos, como dentro dos relacionamentos. Temos o clube de leitura, o projeto ler mais, escrever melhor. Há projetos e clubes em todas as áreas do saber, consoante as preferências dos alunos, para incentivar os alunos a participar. É uma mais-valia da escola. A legislação é para ser aplicada e aplica-se, mesmo que discordando tem que ser aplicado. É decretada e aplica-se. A autonomia é de cada um, não se decreta, portanto nós somos autónomos ou não. A legislação não é impedimento para a autonomia. A legislação ajuda a regulamentação e é uma mais- valia. Estamos todos para a trabalhar... Quando for embora daqui, quero deixar a escola a funcionar melhor para os meus colegas.</p>

FIM

Obrigada pela sua colaboração.





## APÊNDICE XIV

### Categorias e Subcategorias da Entrevista e Unidades de Análise sobre a Liderança Escolar

#### 1. Perceções face a possíveis influências no exercício do cargo.

Tema	categorias	Subcategorias	Participante	Unidades de Contexto
Influências no exercício do cargo	Dimensão Formação académica	Formação	DR	Licenciatura em Direito
			P1	“especialização em Administração e Gestão escolar”
			P2	“Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Pós-graduação em Estudos Europeus/Vertentes Jurídica e Económica pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra”
			P3	Licenciatura em Engenharia
			P4	Licenciatura em Educação Física
			P5	“Doutoramento em História – Faculdade de Letras de Lisboa”
	Dimensão profissional	Cargos	DR	“exerci advocacia e paralelamente como Técnico Superior da Administração Regional de Finanças e pessoal. Ao fim de um ano, fui convidado para Diretor de serviços da Administração Pessoal e desde há 12 anos sou Diretor Regional na área da Educação.
			P1	professora Língua Portuguesa e história e Geografia de Portugal, foi D.T. e Delegada de Grupo. Entrou no cargo como Vice-Presidente da Escola e hoje assume as função de presidente da mesma instituição”.
			P2	“Docente/Delegado de Grupo/Diretor de turma/ Coordenador dos diretores de turma/Vice-Presidente e Presidente do Conselho Diretivo/ Diretor/Presidente e vereador da Câmara Municipal de Machico/Deputado/Presidente da Comissão de Educação/Vice-Presidente do Grupo Parlamentar do PSD na Assembleia Legislativa da Madeira/ Representante da RAM no Conselho Nacional de Educação/Presidente do Conselho Regional de Educação/Presidente da Assembleia Municipal de Machico/Presidente do Conselho Executivo”.
		Cargos	P3	“Exerci vários cargos da escola: desde Delegado, Diretor de turma, Vice-presidente e Presidente do Conselho Executivo”. “Isto foi um aprendizagem de campo”
			P4	Professor, depois seguiu a Comissão Instaladora desta escola e desde essa altura Presidente do Conselho Executivo
			P5	“Sou professora por opção pessoal”

Influências no exercício do cargo	Dimensão profissional	Desenvolvimento de competências profissionais	DR	“corresponder aos novos desafios que se colocavam em particular no Sistema Educativo Regional. A possibilidade de enquadrar a nível regional, determinados modelos organizacionais, quer ao nível da administração e gestão das escolas, quer na própria orgânica das Direções Regionais, e ainda o enquadramento dentro das competências constitucionais da Região na atribuição das carreiras específicas das organizações das escolas”
			P1	as aprendizagens desenvolveram-se com o exercício da prática diretiva, quer ao nível da relação com a comunidade, quer ao nível do desenvolvimento burocrático acrescidos da formação contínua na área
			P2	Foram, acima de tudo, fruto da minha experiência ao longo de muitos anos e da minha formação contínua. Não tive formação inicial no domínio da administração e gestão escolar. No entanto, tenho participado em cursos especializados em administração e gestão escolar
			P3	Isto foi um aprendizagem de campo
			P4	“tive o convite então mudei para a presente escola” “e tive o convite então mudei para a presente escola”
			P5	“fiz sempre carreira académica na área científica e na área pedagógica. Doutoramento é na área científica de História. Ao longo da carreira desempenhei todos os cargos, Direção de turma, Delegada disciplinar, Coordenadora de ciclos/diretores de turma, Presidente do Conselho Pedagógico, fiz parte da direção de outras escolas e agora faço parte da direção desta escola desde há 15 anos”.
	Dimensão familiar	Grau de envolvimento no exercício do cargo	DR	Foi um desafio do próprio percurso profissional, em corresponder aos novos desafios que se colocavam em particular no Sistema Educativo Regional
			P1	A vida familiar é sempre fortemente afetada pela nossa constante ausência, por outro lado, sinto-me apoiada para poder dedicar-me ao cargo sem reservas. O cargo é muito absorvente e temos de fazer uma boa gestão do nosso tempo de modo a conciliar as vertentes profissionais e pessoais
			P2	“não estou isento de sofrer influências, quer da família, quer do meio social, onde me insiro. Ter uma família sã, que preserva os valores do respeito, da tolerância, da integridade, da dignidade humana, da solidariedade, do equilíbrio, da justiça e da equidade, é ter um apoio fundamental para o exercício de qualquer cargo”.
			P3	“A vida familiar nestas situações condiciona um pouco porque uma pessoa ao optar ou dedicar-se

Influências no exercício do cargo	Dimensão familiar	Grau de envolvimento no exercício do cargo		a sério a esta função não basta trabalhar as 22h ou as tais 35h. Temos que estar sempre completamente disponíveis”
			P4	Desta forma mudei a minha vida particular e privada em prole da vida profissional, mas volto a dizer que não estou nada arrependido(sorrisos).
			P5	“Acho que a estabilidade familiar, até pode escrever, contribuiu para o meu desempenho familiar com a carreira académica, com tudo”
	Decisões no exercício do cargo	Motivação	DR	que mais me motiva no cargo é a criação dos modelos organizacionais, e ainda destes modelos de carreiras, numa perspetiva de melhoria das organizações e em particular dos serviços regionais da educação e das escolas.
			P1	“o exercício dos cargos diretivos devem ser encarados com muito voluntarismo “O que me motiva mais no dia a dia escolar é o prazer de ver a nossa instituição funcionar bem, num clima de paz, disciplina e de respeito e de responsabilidade por parte de todos os elementos que contribuem para o sucesso dos nossos alunos e qualidade dos nossos serviços”.
			P2	“Ter a capacidade de, em cada dia que passa, mobilizar, inspirar e motivar pessoas para uma missão. Ser útil e inovador à minha escola. Ter visão”.
			P3	é esta capacidade de prever o acontecimento e de influenciar a decisão final.
			P4	saio de casa e já começo a pensar que objetivos tenho que cumprir hoje, penso nos alunos, no pessoal docente e não docente, pessoal administrativo..., é tudo que nos vai motivando o dia a dia
			P5	“a possibilidade de inovar, de pôr a funcionar a escola, de melhorar o desempenho e os resultados que se consegue através do projeto que concretizo”
		Dificuldades e constrangimentos	DR	“Em relação à sensibilização para o cumprimento da legislação, pressupõe um trabalho muito acompanhado, muito perto das escolas, o que causa por vezes problemas são as próprias relações interpessoais, o que me leva por vezes a intervir diretamente nas escolas. Também neste momento a própria contingência a nível financeiro leva por vezes a tomada de decisões que obviamente denotam um certo constrangimento por parte das escolas públicas(.....) As nossas decisões têm haver mais com as políticas educativas, e as mais difíceis, são as que se, reportam à natureza financeira, por vezes também e infelizmente, alguns reportam-se à natureza disciplinar.”

Influências no exercício do cargo	Decisões no exercício do cargo	Dificuldades e constrangimentos	P1	“Sinto particular dificuldade em ser imparcial perante a tomada de decisões mais difíceis. Sem deixar de cooperar procuro estar próxima dos elementos da comunidade escolar de modo a fazer a ponte entre todos. Tento sempre dar uma particular atenção às questões da comunicação porque penso que muitos dos problemas radicam nas dificuldades de articulação de ideias/contextos e objetivo”
			P2	“Ter a capacidade de, em cada dia que passa, mobilizar, inspirar e motivar pessoas para uma missão. Ser útil e inovador à minha escola. Ter visão”.
			P3	. A parte mais complicada é a relação interpessoal porque neste nível estamos a falar com colegas, com professores(...)a parte mais difícil que é conciliar os interesses de cada um com os interesses da instituição. Torna-se uma tarefa muito complicada e portanto estas decisões são as mais difíceis que é aproveitar os contributos num só sentido mas o interesse pessoal às vezes causa divergências”
			P4	“... por vezes não é fácil falar com colegas, porque nós somos todos colegas....temos que ter tomadas de atitudes e decisões e que por vezes nós não gostamos de tomar, por exemplo chamar um encarregado de educação e relatar o que se passou menos correto com o filho, não é nada confortável...”
			P5	“neste momento são as dificuldades económicas” .

## 2. Percepção sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Tema	categorias	Subcategorias	Participante	Unidades de Contexto
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Formação contínua	DR	“A atualização passa pelo acompanhamento de leituras pelos diversos autores, quer a nível nacional, e mesmo internacional, que vão dinamizando ensaios, e estudos sobre a administração escolar, sobre as matérias de carreiras, sobre as matérias da função pública e ainda obviamente, com a leitura da respetiva legislação. Participando também em reuniões a nível nacional e a nível internacional.”
			P1	“Fui ao longo dos anos fazendo formação contínua na área da liderança, relações interpessoais, questões financeiras,, entre outras”
			P2	“Leio, muito, sobre todos os géneros literários que me ajudam a ter uma visão holística do ser humano e do contexto onde vivo. Procuo estar muito atento à legislação específica e estou sempre à procura de novidades, quer no mundo da gestão em geral, quer na gestão escolar, com o intuito de aplicar as boas práticas à nossa Escola. Nas minhas viagens visito muitas escolas e troco imensas opiniões e experiências com diretores e especialistas”
			P3	“Vou participando em ações de formação, fazendo alguns cursos na área de gestão e administração com largas horas, fiz uma Pós Graduação na área gestão e administração escolar de conferências, debates, seminários”.
			P4	“fiz uma pós – graduação na Gestão e Administração Escolar”, “Vou participando em ações de formação, e vamos tentando seguir diariamente as Orientações e temos que andar sempre a nos atualizar e tentando melhor a nossa prática profissional. Tento também dialogar com os outros colegas”
			P5	“Faço muita formação contínua”
			DR	“tem que haver uma formação especializada, para a função. A liderança tem que levar o líder escolar a ter toda a comunidade educativa, de modo a que adira ao projeto de organização escolar, e o líder deve ter acima de tudo bom senso e ponderação. O senso e a ponderação para além das características dinâmicas que deve ter, é importante num líder, é saber motivar as suas equipas”.
			P1	“Ser direto, objetivo, claro na comunicação, correto, assertivo, ter uma postura ética e moral,

Formação contínua e desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Perfil do líder		ser profissional e isento de forma a não deixar entrar ruídos na comunicação e estar junto dos intervenientes e falar com eles. Ser humilde sem ser submisso e respeitar todos os elementos e ter em atenção a papel e função que cada um dos elementos da organização ocupam e sempre valorizando-os de forma a que todos se sintam importantes nas funções/cargos que desempenham”
			P2	“Deve ser “um leitemotiv”, que conduz, mobiliza, motiva e inspira pessoas para a prossecução de um projeto comum. Deve ser um aglutinador de vontades e deve nortear a sua ação no respeito pelos valores. Deve saber ouvir e saber decidir, com firmeza e com convicção. Deve ser humilde, tolerante, respeitar e incentivar o direito à diferença de opiniões, cultivar a diversidade, porque enriquece e mobiliza e acreditar nas pessoas, saber acarinha-las e valorizá-las porque constituem a principal mais valia de qualquer organização”.
			P3	Clareza para ser sintético( ...)saber onde deve chegar, em primeiro lugar. Ser transparente, coerente na decisão, sobretudo tem que transmitir confiança. Quando falo na confiança é mostrar que a pessoa é capaz, tem um caminho, deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias(...). Tem de inspirar confiança na comunidade. A pessoa deve ouvir, deve alterar a sua opinião sempre que sinta que não é o melhor caminho, partilhar tudo isto muito bem, mas não mudar de ideias todos os dias (...)tem de saber avaliar a dimensão da ação e, se deve alterar ou não, tem que corrigir, assumir e retificar(. ..)A nossa função é tornar as coisas simples( ...)Temos de ser pragmáticos, não pedir mais do que necessário para atingir um determinado objetivo”.
			P4	facilitar a comunicação, (...)É preciso saber ouvir as pessoas é uma característica fundamental de um líder. Outra é o líder estar sempre atualizado,(...). Tem que saber onde deve chegar, em primeiro lugar. Ser transparente, coerente na decisão, sobretudo tem que transmitir confiança. (...)É mostrar que a pessoa é capaz tem um caminho, deve-se ouvir partilhar, mas não dar ideias todos os dias porque o grupo de trabalho tem de ter uma referência e não vacilar. É também ser um bom comunicador, a comunicação não é verbal mas também escrita. (...), haver uma boa relação de respeito, saber que há uma direção na escola e que se pode relacionar, a discussão no bom sentido é saudável (sorrisos).

Formação contínua e desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Perfil do líder		É preciso estar predisposto para ir ao encontro da solução. Pensamos que as escolas estão paradas, mas não, há 8 anos que a escola mudou tanto e tanto, não estão paradas...
			P5	“Capacidade de decidir, ouvindo os outros( ..) ter é bom senso (sorrisos). A democracia é um exercício de gestão de conflitos(...)deixar de parte os interesses pessoais de cada um e procurar uma resposta comum. As respostas e as decisões têm de ser dadas em função da escola...É preciso é gostar do que se faz e ter disponibilidade(...) A experiência pedagógica com os alunos de lecionação são fundamentais para se desempenhar o cargo como deve ser. É preciso conhecer toda a estrutura de uma escola (...).É preciso dar espaço às pessoas,( ....)saber por exemplo adequar o funcionário ao espaço( ...)e até de cada professor à turma, à disciplina (...).É preciso prever para que os conflitos não aconteçam.( ... )sintonia.”
		Monitorização de necessidades	DR	“entendo que as escolas da RAM, têm que fazer um processo de acompanhamento, e monitorização, das necessidades educativas e formativas dos alunos, que é o que fazem atualmente. São exemplo, os cursos CEF, percursos escolares alternativos, entre outras situações”.
			P1	Procuramos atender à necessidades académicas e da formação em geral. Temos excelentes equipas docentes que trabalham com os alunos com dificuldades.
			P2	“Temos equipas multidisciplinares que, em rede, detetam e minimizam essas necessidades e temos uma ação social atenta que tende a atenuar essas fragilidades que podem condicionar o normal processo de ensino-aprendizagem”.
			P3	Ao nível das necessidades do alunos fazemos inquéritos, o quê que eles esperam da escola e de uma maneira geral responde que está satisfeita com a escola, quer ao nível das instalações, do corpo docente e dos serviços.
			P4	“Há alunos com carências, a verdade é essa ...às vezes determinados têm determinadas atitudes dentro da escola, “Nós temos uma psicóloga, as portas estão abertas e havemos trabalhar, a escola é complemento”.
			P5	“Nós damos apostamos em todos os alunos, se ele se enganou no percurso nós convidamos a mudar de curso dado que não se adequa ao perfil dele., Portanto nós temos laboratórios específicos para os cursos, Nós temos condições,



Formação contínua e desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Monitorização de necessidades		as condições são excelentes, por exemplo reformulamos a biblioteca, temos espaços que tem desde livros para consulta, nós até podemos lá ir ...computadores ligados à internet, tem uma sala de estudo, uma sala de filmes, podem até fazer trabalhos de grupos, é um centro de estudo. Nós temos clubes para faixas etárias baixas”.
--------------------------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**3. Posicionamento do Diretor/Presidente das Escolas da RAM face à às Políticas Públicas Educativas e a sua tomada de decisão.**

Tema	categorias	Subcate- gorias	Partici- pante	Unidades de Contexto
Políticas Públicas Educativas e tomada de decisão	Políticas públicas Educativas	Autonomia na tomada de decisões	<b>DR</b>	A questão de autonomia das escolas, é para nós uma questão central, essa autonomia ao nível das tomadas de decisões, ao nível da pedagogia, da disciplina, enfim, ao nível da organização da escola. Ao nível da Direção Regional, cabe delinear as políticas para o enquadramento da organização das escolas. Cabe às escolas tomar as decisões ao nível do seu espaço e da sua autonomia.
			<b>P1</b>	A liderança influencia sempre a qualidade do processo ensino aprendizagem “a minha liderança ´ é de cooperativismo (líder de líderes) , estou atenta ao trabalho que se desenvolve por isso coordeno com eles e faço a ligação” .
			<b>P2</b>	Trabalho muito em equipa e procuro descentralizar as diferentes funções. Incentivo a autonomia e a criatividade de todos (...)e defendo uma cultura de responsabilidade..., Coordeno todos os setores especializados e decido, em última instância, sempre de acordo com as minhas competências, nunca ultrapassando aquelas que são cometidas a outros órgãos de decisão de Escola. As competências de gestão e contabilidade foram, por mim, delegadas num vice-presidente e chamo à minha responsabilidade, mais direta, as funções pedagógicas e de organização e funcionamento escolar.
			<b>P3</b>	Ao nível da indisciplina não é nada de alarmante... portanto também temos que respeitar às vezes algumas atitudes dos alunos que possam ser enquadradas num comportamento normal, ... Nós não temos problemas de violência..., enfim são coisas normais não são desejáveis nem aceitáveis mas acontecem Temos uma jurista que dá apoio aos diretores de turma para a instrução dos processos e aplicamos as penas. É preciso é cumprir porque às vezes estas coisas têm recursos, esta é a burocracia necessária e o acompanhamento da jurista.
			<b>P4</b>	não podemos ser autoritários, está fora de questão. Também o que está mal é preciso tomar medidas,... Quanto aos balanços pedagógicos vemos se está tudo a ser cumprido, temos que estar atentos a estas situações. Nós temos um

Políticas Públicas Educativas e tomada de decisão	Políticas públicas Educativas	Autonomia na tomada de decisões		projeto e fazemos balanços periodicamente e estar sempre a atuar não podemos deixar andar...
			<b>P5</b>	Praticamente não temos indisciplina na escola... Em matéria pedagógica, as tomadas de decisão são tomadas de acordo com o conselho pedagógico.
		Estilo de Liderança	<b>DR</b>	. Mas de grosso modo posso dizer que, um bom estilo de liderança corresponde ao projeto da escola e às suas necessidades. A liderança das escolas públicas da RAM, é do género feminino, porque na maior parte das lideranças, são professoras, têm um estilo próprio de liderança. Mas acima de tudo, há um perfil para a função, de acordo com o projeto da escola, e há uma perspetiva de interiorizar uma mais-valia para organização da escola e dos alunos. Obviamente que a liderança pressupõe um exercício do poder da decisão, e nem sempre as decisões agradam a todos, mas temos de ser justos, ter critérios uniformes e transparentes. Mas de grosso modo posso dizer que, um bom estilo de liderança corresponde ao projeto da escola e às suas necessidades.
			<b>P1</b>	“Considero que o meu estilo de liderança poderá designar-se por democrático, uma vez que procuro gerir de forma partilhada, assertiva e participada, estimulando a cooperação entre todos os intervenientes”
			<b>P2</b>	líder transformacional, porque procuro, com o meu comportamento, induzir mudanças positivas nas pessoas no sentido de adotarem novas perspetivas acerca do trabalho, valorizando ideias e valores comuns, procuro envolvê-las na missão e visão que a organização pretende concretizar, incutir sentimentos de maior competência e eficácia no trabalho, melhor desempenho e maior disponibilidade para o interesse geral em desfavor do interesse pessoal.
			<b>P3</b>	Concordem ou não eu tenho uma opinião própria, esta é a minha primeira questão, mas isso não significa que a minha opinião tenha que prevalecer.... Naturalmente que gosto de defender as minhas ideias quando acredito nelas mas não mudo facilmente. Mas não acho que seja diretivo... É preciso ter o cuidado, e aqui é que é importante, nunca correr o risco de querer fazer aquilo que pensa fazer contra todos, nunca funciona.
			<b>P4</b>	“não sou autoritário, não também não é o deixar andar”...

Políticas Públicas Educati- vas e tomada de decisão	Políticas públicas Educativas	Estilo de Liderança		<p>“Eu a partir do momento que existe um problema, eu marco a presença, e vamos mudar para o sucesso educativo dos alunos”.</p> <p>Quando é necessário e é preciso, eu posso estar errado, mas esse autoritarismo nunca pode ser um foco de um problema. Não vou dizer que em todas as áreas para os alunos por exemplo é preciso para haver o respeito.</p> <p>Os departamentos, os vários grupos disciplinares têm uma influência no estilo de liderança.</p>
			<b>P5</b>	<p>Julgo que tenho um pouco de cada, quando é necessário ser autoritária, sou... mas acho que sou mais democrática.</p>

**4.Posicionamento do Diretor/Presidente em relação ao sucesso educativo dos alunos, à qualidade e eficácia das Instituições Escolares**

Tema	categorias	Subcate- gorias	Parti- cipante	Unidades de Contexto
Sucesso educativo dos alunos, qualidade e eficácia das Instituições Escolares	Operacio- nalização de recursos humanos e materiais	Sucesso educativo dos alunos	<b>DR</b>	<p>nós através das medidas que produzimos, para a estabilidade do corpo docente, entendemos que isso também influencia o processo educativo dos alunos. Estes momentos proporcionam a estabilidade dos professores, a organização da escola, e tudo isso influencia o sucesso educativo dos alunos.</p> <p>É preciso ter sempre que os instrumentos das escolas: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são fundamentais para a operacionalização do sucesso educativo.</p> <p>Poderia haver muitos aspetos a referenciar, mas o que nós entendemos é que atualmente na escola devemos pautar a nossa atuação, com vista à melhoria e organização das escolas, com o objetivo à qualidade da educação dos alunos. Estes constituem o cerne das Políticas Educativas e essas melhorias no sucesso educativo, devem ser multiplicativas no âmbito do desenvolvimento educativo regional.</p>
			<b>P1</b>	há uma grande cooperação entre as equipas docentes e todas as estruturas de gestão intermédia. Procuramos articular as nossas atividades pedagógica e de gestão
			<b>P2,</b>	<p>Temos uma avaliação sistemática dos resultados dos alunos, quer ao nível dos docentes, conselhos de turma, grupos disciplinares e conselho pedagógico. Após essa avaliação são propostos apoios pedagógicos acrescidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Existem atividades e aulas de substituição de modo a rentabilizar as eventuais faltas dos professores.</p> <p>...para criar um bom ambiente escolar (segurança, estabilidade e condições materiais de trabalho) estou a garantir e a proporcionar as condições suficientes e necessárias para o sucesso dos alunos.</p>
			<b>P3</b>	Em primeiro lugar nós monitorizamos o sucesso dos alunos período a período, ano a ano, fazemos as comparações com os Rankings, cruzamos, analisamos no pedagógico, nos conselhos de turma no conselho da comunidade.
			<b>P4</b>	. No início do ano na reunião geral, converso com os pais sobre os objetivos que devem colocar aos filhos. Nós temos uma psicóloga, as portas estão abertas e havemos trabalhar, a escola é

Sucesso educativo dos alunos, qualidade e eficácia das Instituições Escolares	Operacionalização de recursos humanos e materiais	Sucesso educativo dos alunos		<p>complemento. Nós fazemos a nossa parte será feita pelo melhor.</p> <p>Há um objetivo vamos tentar conseguir, saio de casa e já começo a pensar que objetivos tenho que cumprir hoje, penso nos alunos, no pessoal docente e não docente, pessoal administrativo..., é tudo que nos vai motivando o dia a dia. Há dias que não se consegue fazer tudo, vamos fazendo e assim a noite empresta (sorrisos).</p> <p>mas a liderança do Presidente faz-se com as outros agentes, forças à volta, com as forças para o sucesso. Vamos influenciando os que estão à nossa volta.</p> <p>O papel do Diretor de turma é importante ele tem os outros professores para que todos consigam o sucesso dos alunos...</p> <p>O Conselho de Turma tem um papel e, qualquer problema o Diretor está sempre presente a Direção da Escola.</p>
			<b>P5</b>	<p>A escola a nível de recursos humanos está bem servida, nós ainda não tivemos a necessidade de racionalizar as fotocópias,</p> <p>... tentamos que todos tenham acesso aos materiais, tudo ao serviço dos professores e alunos.</p> <p>Envolvendo todos, envolvendo diretamente os alunos. Quando as provas são públicas, assisto. Por exemplo, nas apresentações de fim de curso, nas provas de aptidão profissional.</p>
		Qualidade e Eficácia da escola	<b>D.R.</b>	nós através das medidas que produzimos, para a estabilidade do corpo docente, entendemos que isso também influencia o processo educativo dos alunos Estes momentos proporcionam a estabilidade dos professores, a organização da escola, e tudo isso influencia o sucesso educativo dos alunos
			<b>P1</b>	A liderança influencia sempre a qualidade do processo ensino aprendizagem
			<b>P2</b>	<p>Os recursos nunca são os suficientes para ir de encontro a todas as necessidades. Elaboramos um plano anual de atividades onde participam todos os intervenientes (,,, ) Os recursos disponíveis são anualmente inventariados, os grupos disciplinares apresentam, no final de cada ano, para o ano seguinte, uma relação de necessidades, que consideram, indispensáveis e urgentes, tendo em conta as disponibilidades financeiras previstas no orçamento da Escola....</p> <p>Procuro mobilizar todos os recursos humanos e materiais, com objetivos bem definidos.</p>
			<b>P3</b>	Não é uma decisão unicamente do Presidente do Conselho Executivo nem só do Conselho

Sucesso educativo dos alunos, qualidade e eficácia das Instituições Escolares	Operacionalização de recursos humanos e materiais	Qualidade e Eficácia da escola		<p>Executivo acaba por ser envolvente com toda escola.</p> <p>Não é só o que as pessoas querem mas é ter em atenção aquilo que as pessoas sentem porque não vale a pena seguir caminhos em que quando olhamos para trás estamos sós.</p> <p>É preciso descentralizar e coordenar e fazer a ligação com tudo isto a direção deve acompanhar de perto os trabalhos e não se desresponsabilizar na sua liderança, ou seja essa pessoa deve informar e coordenar para fazer a ligação entre os grupos de trabalho, estar informado permanentemente, dar sugestões, e não deixar rapidamente que cada um tenha a sua auto gestão</p>
			<b>P4</b>	<p>mas a liderança do Presidente faz-se com as outros agentes, forças à volta, com as forças para o sucesso. Vamos influenciando os que estão à nossa volta.</p> <p>O papel do Diretor de turma é importante ele tem os outros professores para que todos consigam o sucesso dos alunos...</p> <p>O Conselho de Turma tem um papel e, qualquer problema o Diretor está sempre presente a Direção da Escola.</p>
			<b>P5</b>	<p>Eu reúno com os alunos e eles apresentam propostas para o plano anual de escola, apresentam os projetos, executam e apresentam publicamente os relatórios, nas atividades extracurriculares, em qualquer área.</p> <p>A legislação é para ser aplicada e aplica-se, mesmo que discordando tem que ser aplicado. É decretada e aplica-se.</p>
		Relação com o pessoal docente	<b>D.R.</b>	<p>Nós temos uma boa relação de grosso modo, em geral com todos os presidentes das escolas, pessoal docente e não docente. Privilegia o diálogo, muitas vezes ao nível informal, no sentido de dar as melhores respostas, as melhores soluções, para cada escola</p>
			<b>P1</b>	<p>muito frontal e aberta a sugestões de todos, caracteriza-se também pelo respeito com todas as elementos</p>
			<b>P2</b>	<p>Uma relação de respeito, de tolerância e de exigência. Tenho a maior estima e consideração por todo o pessoal docente e não docente.</p> <p>Procuro estimular todo o pessoal, quer docente, quer não docente para um desempenho de qualidade e de excelência. Procuro valorizar os aspetos positivos, não descurando os negativos, apelando para que possam corrigir os erros.</p> <p>Errar é humano, mas não podemos persistir no</p>

Sucesso educativo dos alunos, qualidade e eficácia das Instituições Escolares	Operacionalização de recursos humanos e materiais	Relação com o pessoal docente		erro. Peço um esforço a todos para que tenham sempre como lema – fazer mais e melhor.
			<b>P3</b>	...fator muito importante que é envolver as pessoas o máximo que puder tendo a certeza que é importante que nunca vamos ter toda gente do nosso lado, mas não ter medo de decidir. Cada situação é uma situação, se eu chamo por exemplo cá uma pessoa por uma determinada situação, o meu objetivo não falar com a pessoa para arranjar um conflito, mas é para resolver algo que não está tão bem, oiço sempre o que se passou contado pela pessoa, todo o processo é construído com a pessoa, mas se houver uma situação que não se consegue, tento levar a descobrir o caminho, a educação no fundo é um caminho.
			<b>P4</b>	Há um objetivo vamos tentar conseguir, saio de casa e já começo a pensar que objetivos tenho que cumprir hoje, penso nos alunos, no pessoal docente e não docente, pessoal administrativo..., é tudo que nos vai motivando o dia a dia. Há dias que não se consegue fazer tudo, vamos fazendo e assim a noite empresta.
			<b>P5</b>	Eu tenho uma boa relação com toda a gente, com todos. Também quando tenho de dizer digo, quando dou uma ordem é para cumprir...
		Situação financeira da Escola	<b>D.R.</b>	Genericamente as escolas públicas da RAM, dinamizam bem e aproveitam bem os seus recursos materiais, pedagógicos e didáticos. Nesta conjuntura financeira, temos de fazer um esforço muito grande de otimização desses recursos.....mas sem descorar do projeto educativo, e a promoção da qualidade educativa dos alunos,
			<b>P1</b>	estamos a funcionar com menos recursos, e principalmente com «Planos B», fazemos continuamente reajustamentos.
			<b>P2</b>	Com muita dificuldade, mas sempre confiante que a crise é uma oportunidade. Perante as dificuldades temos que aguçar o nosso “engenho e arte” para as superar. Melhorámos o serviço dos bares, apostando no concurso público a privados, não tendo despesas e criando algumas receitas e tendo como resultado uma melhor prestação de serviço aos utentes. Perante a crise, não baixamos os braços e propusemos um grande desafio à comunidade escolar – Apostar na avaliação interna, como forma de estarmos mais aptos e preparados para respondermos aos novos desafios que o futuro nos coloca. Celebrámos um protocolo com uma agência de avaliação e encetámos a 1ª fase – elaboração do diagnóstico a todos os serviços da escola e



Sucesso educativo dos alunos, qualidade e eficácia das Instituições Escolares	Operacionalização de recursos humanos e materiais	Situação financeira da Escola		apresentar os pontos fortes e fracos e indicar projetos de melhoria.
			<b>P3</b>	não há aqui uma relação direta, é difícil de estabelecer. Agora aquilo que eu sei é: quanto melhor for a organização maior será o sucesso dos alunos Nós organizamos de tal maneira que é de trabalhar em equipa, de grupos, departamentos. O grande problema está na tesouraria, ou seja, a escola pode funcionar desde que os fornecedores aceitem as requisições, ou seja, a escola não tem dinheiro para pagar, vai criando uma dívida mas não é por isso que a escola deixa de funcionar, tem é problemas de tesouraria
			<b>P4</b>	o importante é estar atento ao orçamento. É assim se eu tenho cem eu gasto cem, mas se eu tiver cinquenta eu gasto cinquenta e eu tenho que tentar é fazer a atividade com a mesma qualidade. A única situação é que a nível financeiro com os concursos, determinada portaria, os concursos, precisam de determinadas autorizações e isso é constrangedor, determinadas orientações que nos preocupa com os orçamentos, e às vezes as coisas são novas, e por vezes são lentas.
			<b>P5</b>	O nosso Plano Anual de Atividades, tem sido cumprido todos os anos, apesar das restrições. Temos entidades exteriores à escola que têm colaborado muito.
	Satisfação/insatisfação profissional	Realização pessoal e profissional	<b>D.R.</b>	Faço um balanço positivo e muito gratificante, dado que trabalhar com os autores no terreno e na organização da escola, e permitir a melhoria das práticas. Uma situação muito importante que nós conseguimos, foi por exemplo, a do diploma da administração e gestão das escolas, que foi aprovada em 2000, e teve uma alteração em 2006, assim como o estatuto da carreira docente, a nível da RAM. A portaria das escolas a tempo inteiro, assim como o concurso dos professores, que passou a ser feito numa fase online. São aspetos muitos positivos, relativamente ao balanço que posso testemunhar na minha atuação como Diretor.
			<b>P1</b>	o balanço global é bom e sinto-me realizada e satisfeita... cada dia é diferente do outro e esforço-me sempre por melhorar a minha intervenção diariamente ...Tenho por vezes a sensação que «casei» com a organização e que ambas as partes são felizes e não pretendem pedir o divórcio,
			<b>P2</b>	Um balanço positivo, porque hoje somos a maior escola secundária da região, com

Sucesso educativo dos alunos, qualidade e eficácia das Instituições Escolares	Satisfação/insatisfação profissional	Realização pessoal e profissional		excelentes níveis de desempenho e com uma imagem muito positiva junto dos pais e de toda a comunidade regional.
			<b>P3</b>	Durante este tempo todo acho que o balanço é positivo apesar de cometer alguns erros mas com eles também aprendemos. mas também não quero passar a mensagem que aquilo que se faz aqui é por mim, foi toda uma equipa, voltaria a fazer a mesma coisa, de seguir o mesmo caminho, daí eu vejo que não fizemos nada de errado, embora algumas serviram para melhor a prática do exercício do cargo.
			<b>P4</b>	há dias como em qualquer profissão nós pensamos assim: eu não estou para isto... Tira anos de vida, quando não há reconhecimento às vezes pelos pais, por algum colega nosso, algum funcionário com alguma crítica menos ética, isso deita-nos às vezes abaixo, mas se descansarmos e pensáramos esses desafios dão-nos mais força para exercer os novos desafios O balanço penso eu que serão os outros membros da escola que devem fazer...mas gosto, gosto, gosto muito do que faço.
			<b>P5</b>	Penso que tenho feito um bom trabalho (sorrisos). Tenho boas equipas de trabalho... A autonomia é de cada um, não se decreta, portanto nós somos autónomos ou não. A legislação não é impedimento para a autonomia. A legislação ajuda a regulamentação e é uma mais-valia. Estamos todos para a trabalhar...